

Universidade Federal de
Santa Catarina

Programa de Pós-
Graduação em
Educação

www.ppge.ufsc.br

Campus Universitário
Trindade

Florianópolis- SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Maria
Cardoso

Florianópolis, 2012

A construção e utilização de Materiais Curriculares
como estratégia de formação de professores de Educação Física
Paula Pereira Rotelli

A construção e utilização de Materiais
Curriculares como estratégia de formação
de professores de Educação Física

Paula Pereira Rotelli

Neste estudo, através de uma investigação etnográfica, procurei desvendar no cotidiano da prática pedagógica de professores de Educação Física, os saberes/fazeres envolvidos no processo de utilização e construção de Materiais Curriculares (MC's), propondo-os como uma estratégia de formação, numa perspectiva tanto crítica como criativa, uma formação em serviço. Desta maneira, este estudo teve por objetivo descrever e analisar criticamente o processo de construção e utilização de MC's na prática pedagógica de professores de Educação Física.

Orientadora: Profa.
Dra. Terezinha Maria
Cardoso



PAULA PEREIRA ROTELLI

**A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS
CURRICULARES COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob a orientação da Professora Doutora Terezinha Maria Cardoso.

Florianópolis
2012

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

Rotelli, Paula Pereira

A construção e utilização de Materiais Curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física [dissertação] / Paula Pereira Rotelli ; orientadora, Terezinha Maria Cardoso - Florianópolis, SC, 2012.

247 p. ; 21cm

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

Inclui referências

1. Educação. 2. formação de professores. 3. prática pedagógica. 4. materiais curriculares. I. Cardoso, Terezinha Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PAULA PEREIRA ROTELLI


**A construção e utilização de Materiais Curriculares como estratégia
de formação de professores de Educação Física**


Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação.


Florianópolis, 05 de outubro de 2012.


Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Terezinha Maria Cardoso
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Profa. Dra. Dinah Vasconcelos Terra
Universidade Federal Fluminense


Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais e irmãos,
pelo apoio, carinho e estímulo,
pelo amor, torcida e confiança.
Aos professores e funcionários das escolas
públicas, que acreditam na construção de
uma Escola melhor, mais humana e militante.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer meus pais, Roland e Rute, que sempre me proporcionaram condições para o estudo, incentivaram e apoiaram-me. Minha mãe sempre foi minha referência ao pensar na docência, por acompanhar, quando criança e adolescente, seu entusiasmo e carinho por nossa profissão. Também agradeço meus irmãos, Ettore e Celina, que sempre torceram e se alegraram com os momentos de minha caminhada. Sempre foram, para mim, um “suporte afetivo e social” primordial que me incentivaram a seguir em frente, me aventurando em sonhar e realizar meus objetivos. Obrigada! E saibam que divido com vocês esta conquista.

Meus mais carinhosos agradecimentos à professora Terezinha Maria Cardoso, pessoa de admirável competência profissional, cuja orientação foi a melhor que eu poderia ter tido. Mesmo com sua inicial certeza (até o momento de minha entrevista) de ter apenas uma orientanda em sua (talvez provisória) despedida da pós, acreditou e decidiu me dar tal oportunidade, tendo-me escolhido como uma orientanda “extra”. Obrigada pela disposição em se aventurar comigo pelo “mundo” da Educação Física e por me ter apresentado o e ao “mundo” mais amplo da Escola, seus processos de formação e humanização. Muito obrigada, pela oportunidade, pela atenção, pelo carinho, pela crença e pelo exemplo. Tenho um grande carinho e admiração pela senhora. Os momentos compartilhados pelo acompanhamento necessário, devido às obrigações como bolsista Reuni, nas disciplinas ministradas pela senhora, assim como o aventurar-me a sentir-me pelas vivências na “dança de roda”, foram uma otimização do aprendizado, singulares ao meu crescimento. Estendo, assim, meus agradecimentos aos companheiros de roda.

Agradeço também as professoras, cujas disciplinas participei no PPGE, como requisito dos créditos necessários: professoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Lúcia Schneider Hardt e Neide Arrias Bittencourt. Obrigada! Também agradeço a professora Maristela Fantin, que em 2008 abriu-me pela primeira vez as portas do PPGE, em cuja disciplina, como aluna especial, eu comecei a aprender mais sobre Escola e muito sobre Educação Popular, como “prática da liberdade”.

A escrita deste estudo, em minha forma de encará-la, foi feita num diálogo constante com as observações. Então, sinto que o escrevi com os

professores participantes do estudo, colegas de escola e amigos, professores Marise Matos, Vanessa Matos Loge e Peterson Ramos. Desejo que vocês continuem fazendo de seus trabalhos a constituição de momentos significativos de aprendizagem para seus alunos.

Momentos de aprendizado e crescimento também me foram oportunizados pela representação discente. Então, agradeço estes momentos compartilhados com os demais professores/as em reuniões do Colegiado, reuniões estas dirigidas pelas professoras Célia Regina Vendramini e Rosalba Maria Cardoso Garcia (que estavam na coordenação do programa). Agradeço também os colegas de curso e de pós (mestrandos e doutorandos), com os quais exerci diálogos e momentos de militância.

Lembro aqui de minhas grandes amigas e admiráveis professoras da graduação, professoras Gislene Alves do Amaral, Marina Ferreira de Souza Antunes e Dinah Vasconcelos Terra (que tão atenciosamente aceitou o convite para participar de minha banca, tanto de qualificação quanto de defesa, com valiosas contribuições). Vocês sempre foram um grande exemplo e sabem que o rumo dado a minha vida profissional está impregnado pelos seus ensinamentos e aspirações de me ver seguir na carreira docente. Recordando a graduação, agradeço meu grande amigo Carlos Alberto Garcia e a amiga Camila dos Anjos Aguiar, pelo compartilhamento reflexivo em diversas pesquisas.

Recordo também de todos os meus professores, desde a Educação Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, assim como os professores do Ensino Técnico. Trago em minha formação a valiosa contribuição que cada um oportunizou-me nesta jornada, que ainda se faz. Compartilho com cada um este degrau, pois sei que muitos não puderam alcançá-lo em decorrência de diversos fatores, muitos em favor do trilhar o chão da escola pública.

Agradeço a minha amiga Cristieli Bernardi, pela presença em grande parte deste processo, com o incentivo dado para eu encarar a seleção ao Mestrado, mesmo eu considerando que não havia tempo para dedicar-me a ele. Tempo este disputado pela docência, na qual sempre mergulhei com entusiasmo, deixando às vezes de lado outros âmbitos da vida, que a partir deste momento procurarei retomar e conciliar com a jornada de trabalho e estudos. Desejo que você também alcance seus objetivos e sonhos.

Meus agradecimentos à querida amiga Mara Cristina Schneider, com quem compartilhei reflexões durante e sobre a pesquisa, principalmente em sua fase de escrita. Amiga que tão gentilmente se prontificou em fazer as correções ortográficas que este trabalho necessitava e que foram muito bem executadas. Admiro muito você, será sempre um exemplo para mim.

Agradeço ao professor Juarez da Silva Thiesen pelas contribuições dadas na qualificação, assim como as valiosas contribuições dadas também na qualificação pela professora Diana Carvalho de Carvalho e por sua participação na banca de defesa. As suas reflexões sobre o estudo me fazem já pensar em seu prosseguimento.

Agradeço as funcionárias do Programa, Sônia Maurina Rodrigues Quintino, Bethânia Negreiros Barroso, Patrícia Duarte Silva da Natividade e a estagiária Lilian Patrícia Aurélio Donel, pela atenção e sempre disposição em realizar as suas atribuições.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Florianópolis, na pessoa de Deisi Cord, articuladora de pesquisa da Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação, pela disponibilidade de acesso à Escola, *locus* deste estudo e à diretora da escola Marcela de Leon que gentilmente abriu as portas, me deixando fazer a pesquisa sem restrições de acesso. Agradeço a orientadora escolar Adriane Carmen Biondo que, também gentilmente, contribuiu com as explicações e esclarecimentos sobre a dinâmica pedagógica da Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz. E agradeço novamente a professora Marise Matos, que na função de administradora escolar, com prontidão, prestatividade e atenção me disponibilizou todos os documentos necessários à pesquisa. Agradeço, igualmente, seu ex-diretor, Rogério de Castro, que durante a seleção ao Mestrado e início neste, quando exercia a docência neste estabelecimento de Ensino, rearranjou meus horários para participação e prosseguimento nos estudos.

Agradeço aos familiares e amigos que compareceram à minha defesa de dissertação e que puderam comemorar comigo após esta: minha mãe, nossa amiga Maria Antônia (e vizinha durante minha infância), minhas amigas Cristieli Bernardi, Irta Sequeira, Leda Letro, Joana Vaz, Caroline Bahniuk, Marise Matos, professoras Terezinha e Dinah. Aos amigos que estiveram lá para me dar um abraço, mas não puderam permanecer, Jocemara Triches e Vilmar Both, assim como todos os amigos que não

puderam estar presentes, mas enviaram suas mensagens e bons pensamentos para este momento que foi, simplesmente, maravilhoso. O qual o protagonizei e vivenciei com tranquilidade, orgulho e confiança.

Agradeço minha colega de curso Carina Vizzotto Meinen, também orientanda da professora Terezinha, com quem compartilhei em momentos de orientação, boas reflexões e conversas, assim como as colegas da linha Ensino e Formação de Educadores: Nívia, Adriana, Lucimara, Patrícia, Solange, Sydneia e as já citadas Carina e Leda.

E, por fim, agradeço os mecanismos institucionais que me concederam a bolsa Reuni, que me oportunizou licenciar-me de minhas funções profissionais para finalizar esta pesquisa - apesar de considerar aquém os valores atribuídos às bolsas diante das atribuições impostas aos estudantes e da necessidade de valorização da formação.

*Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e
sim de sentir, de entrar em contato.*

(Clarice Lispector)

RESUMO

Neste estudo, através de uma investigação etnográfica, procurei desvendar no cotidiano da prática pedagógica de professores de Educação Física, os saberes/fazeres envolvidos no processo de utilização e construção de Materiais Curriculares (MC's), propondo-os como uma estratégia de formação, numa perspectiva tanto crítica como criativa, uma formação em serviço. Desta maneira, este estudo teve por objetivo descrever e analisar criticamente o processo de construção e utilização de MC's na prática pedagógica de professores de Educação Física. A pesquisa foi realizada no interior de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a observação da prática pedagógica de três professores. A Escola foi situada em seus contextos macro e micro, contextualizando a Rede e seu processo de formação continuada, assim como a formação na Escola. Apresentamos os sujeitos que dão significado aos objetos e cenários, atores no papel de estudantes e professores, cuja reflexão ocorre por suas características pessoais e profissionais, essenciais à constituição de suas identidades. Para compreender os MC's utilizados e construídos pelos professores como uma estratégia de formação, situamos o seu surgimento histórico, procedemos à sua conceituação, dialogamos sobre as classificações feitas sobre eles e verificamos o seu uso pelos professores. Nas observações deste estudo houve destaque para os Materiais Curriculares Impressos que, após serem conceituados, foram analisados nas práticas dos professores participantes do estudo, apresentando-se como uma estratégia de formação dialógica. Os resultados deste estudo apontaram para a necessidade de um diálogo entre os docentes, sobre sua prática e saberes, assim como a necessidade de um espaço próprio dentro da Escola que formalize encontros que devem configurar-se num processo de diálogo que oportunize um planejamento coletivo. A reflexão sobre o uso e disponibilidade de MC's, inclusive materiais construídos pelos professores, podem contribuir para a formação docente em serviço. Formação em que é necessário entrar em contato, sentir o outro, num diálogo que seja possível partir de uma prática real, rumo à construção de uma prática ideal, consciente e politicamente comprometida com uma Educação de qualidade para todos os atores envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Materiais Curriculares.

ABSTRACT

In this study, through an ethnographic research, sought to uncover in daily pedagogical practice of Physical Education teachers, the knowing/doing involved in the use and construction of Curricular Materials (MC's), proposing them as a education strategy, in a critical and creative perspective, in-service education. Thus, this study aimed to describe and critically analyze the process of construction and use of MC's in the pedagogical practice of teachers of Physical Education. The research was conducted within a School of Network of Local Educational of Florianópolis, with the observation of pedagogical practice of three teachers. The School was situated in its macro and micro contexts, contextualizing the Network and its process of continuing education, as well as the education in School. We introduced the subjects that give meaning to objects and scenes, actors in the role of students and teachers, whose reflection hit by their personal and professional characteristics, essential to the constitution of their identities. To understand the MC's built and used by teachers like a education strategy we situated their historical emergence, proceeded to its conceptualization, discoursed on the classifications made on them and verified its use by teachers. In the observations of this study there was emphasis on the Curriculum Materials Printed which, after being conceptualized, were analyzed in the practices of teachers participating in the study, presenting itself as a education strategy dialogical. The results of this study indicated the need for dialogue among teachers about their practice and knowledge, as well as the need for their own space within the School to formalize meetings that should set a process of dialogue that oportunize collective planning. The reflection on the use and availability of MC's, including materials built by teachers, can contribute to in-service teacher education. Education that is necessary to contact, feeling the other, in a dialogue that is possible from a real practice, toward building a practical ideal, conscious and politically compromised with a quality education for all actors involved in this process.

Keywords: Teachers education. Pedagogical practice. Curricular Materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Unidades de significados.....	34
Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.....	40
Quadro 2 – Materiais Curriculares utilizados pelos professores durante a prática pedagógica observada.....	123
Figura 2 – Parte do cabeçalho da Ficha de Acompanhamento das Atividades.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição e quantidade de materiais enviados pela Rede para a Escola em 2011.....	125
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em caráter temporário
ACT's	Admitidos em caráter temporário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB	Conselho de Educação Básica
CEC	Centro de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEB	Congresso de Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EE	Estratégias de Ensino
EJA	Educação de jovens e adultos

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOGSE	Lei de Ordenação Geral do Sistema de Ensino
LOCE	Lei Orgânica da Qualidade da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MC	Material Curricular
MC's	Materiais Curriculares
MCI	Material Curricular Impresso
MCI's	Materiais Curriculares Impressos
MCT	Material Curricular Tradicional
MCT's	Materiais Curriculares Tradicionais
MCTa	Material Curricular Tradicional alternativo
MCTa's	Materiais Curriculares Tradicionais alternativos

MCnT	Material Curricular não-Traducional
MCnT's	Materiais Curriculares não-Tradicionais
MCnTa	Material Curricular não-Traducional alternativo
MCnTa's	Materiais Curriculares não-Tradicionais alternativos
MEC	Ministério da Educação
NEI's	Núcleos de Educação Infantil
OLESF	Olimpiadas Escolares de Florianópolis
PADP	Programa de Avaliação de Desempenho Profissional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIAIC	Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica
PIBEG	Programa de Implementação de Bolsas do Ensino de Graduação
PIPE	Projeto Integrado de Prática Educativa

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRE	Polícia Rodoviária Estadual
PROSABES	Programa de Saúde e Bem Estar dos Servidores
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SEU	Sistema Educacional Unibrasil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TICAN	Terminal de Integração de Canasvieiras
TOPAS	Todos Podem Aprender Sempre
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFMU	Universidade das Faculdades Metropolitanas Unidas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1 INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA AO INTERESSE PELA PÓS-GRADUAÇÃO.....	19
1.1 Justificativa: os Materiais Curriculares e a formação de professores em Educação Física.....	22
1.1.1 A formação de professores em Educação Física - construindo o debate.....	22
1.1.2 Os Materiais Curriculares no contexto da formação de professores.....	24
1.2 O desenho metodológico: a perspectiva da etnografia educativa.....	28
2 O CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	39
2.1 A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	39
2.1.1 A formação continuada na Rede Municipal de Ensino.....	45
2.2 A Escola.....	53
2.2.1 A Escola como um lugar de possibilidades.....	59
2.2.2 A formação em serviço (na Escola) como uma possibilidade.....	62
REFLEXÕES.....	70

3 OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	81
3.1 Os atores no papel de professores.....	81
3.2 Os atores no papel de estudantes.....	90
3.3 O momento de encontro entre os atores – as aulas.....	94
REFLEXÕES.....	106
4 OS MATERIAIS CURRICULARES.....	115
4.1 A origem do termo materiais curriculares e seu contexto histórico.....	115
4.2 Materiais Curriculares – definição e função.....	119
4.2.1 Classificação dos Materiais Curriculares.....	120
4.2.2 Os MC's utilizados pelos professores participantes do estudo.....	123
4.3 Materiais Curriculares Impressos.....	130
4.4 Materiais Curriculares no processo de formação de professores.....	140
REFLEXÕES.....	145
CONCLUSÕES.....	153
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXOS.....	173

Capítulo 1
**INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA
AO INTERESSE PELA PÓS-GRADUAÇÃO**

Ao ingressar no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tive a oportunidade de participar de várias atividades acadêmicas e científicas promovidas pelo curso e por outras instituições, em várias cidades brasileiras, que acabaram proporcionando reflexões acerca de nosso compromisso e fazer profissional. Reflexões estas que foram otimizadas com a participação em projeto fomentado pelo Programa de Implementação de Bolsas do Ensino de Graduação (PIBEG - chamada 2003/2004), intitulado *Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para a (re) orientação das disciplinas Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU*¹.

Nesta pesquisa pudemos constatar uma dicotomia teoria/prática e um modelo de formação ainda de caráter instrumental, confirmado pelos professores iniciantes que participaram da pesquisa, com forte crítica àquelas disciplinas consideradas didático-pedagógicas. Estes professores indicaram, também, que as disciplinas de Didática e Prática de Ensino não ofereceram um conhecimento sobre o sentido/significado do que é a escola e, mais especificamente, do que é a Educação Física na escola. A reflexão proporcionada pelos dados da pesquisa oportunizou o aprofundamento do meu conhecimento acadêmico, ou seja, estudar, conhecer, analisar e refletir sobre a formação fornecida pelo curso e assim ter consciência da minha própria formação e o interesse em torno de uma linha de pesquisa dentro da área educacional de caráter qualitativo relacionada à formação do professor, em específico do professor de Educação Física.

Outro momento que também considero significativo na minha trajetória estudantil foi fomentado por minha participação no Diretório Acadêmico do curso e no Movimento Estudantil, onde pude ampliar minha formação sobre o processo das políticas públicas educacionais e do contexto institucional da educação superior. Conhecimentos estes que

¹ TERRA, D. V.; ROTELLI, P. P.; AGUIAR, C. S. de; PETRONI, R. G. G. Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para a (re)orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, p. 37-55, 2005.

reforçaram meu compromisso social e crítico diante da educação e do processo de formação profissional.

Com o término da pesquisa, anteriormente citada, foi dado continuidade no seu desenvolvimento, sendo esta ampliada para as demais disciplinas didático-pedagógicas do curso, como a Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Assim, participei de outra chamada desta mesma modalidade de projeto (PIBEG - 2004/2005), com a pesquisa intitulada *Reformulação curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFU: debates sobre as disciplinas didático-pedagógicas*². Neste estudo aprofundamos a temática da reformulação curricular das licenciaturas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação para a formação de professores, Diretrizes Nacionais para os cursos de Educação Física e as diretrizes para as licenciaturas da própria Universidade. Seus resultados apontaram, principalmente, para a necessidade de uma formação mais próxima da realidade do cotidiano escolar.

As discussões nestes dois projetos foram relevantes para a reformulação curricular ocorrida no interior do curso de Educação Física da UFU, subsidiando a construção de um eixo curricular denominado “Projeto Integrado de Prática Educativa” (PIPE), centrado na ideia da vivência ao longo do curso de uma prática educativa. Abordando temáticas como, por exemplo, “o ser professor”, “ser professor de Educação Física”, “como nos construímos professor”, dentre outras.

Concomitantemente ao segundo estudo participei de outra pesquisa fomentada pelo Programa Institucional de Apoio a Iniciação Científica CNPq/PIAIC/UFU, intitulada *Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar*³. Tivemos por objetivo descrever, analisar e interpretar as Estratégias de Ensino⁴ (EE) dos

² TERRA, D. V.; ROTELLI, P. P.; FERREIRA, M. S.; CECÍLIA, L. S. S.; GONÇALVES, M. S. Reformulação curricular do curso de Educação Física da UFU: debates sobre as disciplinas didático-pedagógicas. **Revista Especial de Educação Física** (CD-Rom), v. 3, p. 10-18, 2006.

³ TERRA, D. V.; AGUIAR, C. S. de.; ROTELLI, P. P. Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, v.1, n.7, abril 2007. Disponível em: <<http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

⁴ O termo “Estratégias de Ensino” é entendido, neste documento, como o resultado da ação de seleção e organização dos conteúdos, se caracteriza como um processo sistemático de registro e socialização das experiências de ensino. Representa o planejamento de um ciclo de aulas utilizado para

professores a partir do ensino do esporte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com a finalidade de compreender como estes constroem os Materiais Curriculares (MC's) utilizados no processo de planejamento e de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa identificamos que nas EE analisadas os professores buscaram através do planejamento retratar a dimensão política de sua prática pedagógica. Consideramos que esse tipo de atitude acontece pelo fato de que esse coletivo vem participando de um processo de formação continuada, que tem como princípio uma formação e uma prática pedagógica na perspectiva de um ensino crítico e reflexivo (oportunizado pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE - da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia). Neste sentido fica perceptível, numa análise *macro*, a dimensão política da formação continuada e numa perspectiva *micro* a utilização do material curricular (MC) voltado para um planejamento da Educação Física Escolar.

Assim, participar das pesquisas anteriormente citadas permitiu-me aproximar da realidade de formação de professores no contexto da Educação Física Escolar, onde foi possível refletir criticamente sobre a mesma, além de outras reflexões de minha trajetória pessoal e acadêmica e de alguns estágios curriculares. Contudo, foi na prática profissional que pude colocar à prova tais reflexões, num processo contínuo de reconstrução da *práxis*⁵ pedagógica, atuando no ensino fundamental e médio em escolas da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Florianópolis⁶ por um período de 5 (cinco) anos até o

desenvolver um determinado tema com os alunos. Neste registro os professores materializam o saber produzido no cotidiano da prática pedagógica buscando explicar o que fazem em suas aulas e porque fazem da maneira que fazem (AMARAL, 2005).

⁵ Entendendo esta como a prática em constante processo de reflexão, na qual, de maneira dialógica, o sujeito busca teorizar seu cotidiano e ações.

⁶ No ano letivo de 2007 atuei na Escola Básica Lauro Müller (com carga horária de 60h), situada no centro de Florianópolis, participante do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. No ano letivo de 2008 atuei na Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz (com carga horária de 40h), situada no bairro Vargem do Bom Jesus. No ano letivo de 2009 lecionei na Escola Básica Municipal Osmar Cunha e Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Sousa, (com carga horária de 20h em cada), situadas, respectivamente, no bairro Itacorubi e Canasvieiras. No ano letivo de 2010, retornei para a Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz (com carga horária de 40h) e exerci 20h na Escola de Ensino Médio Antônio Paschoal Apóstolo, situada

momento presente. Neste processo contínuo de reconstrução da *práxis* pedagógica, o tema MC's⁷ que desde a formação inicial chamava minha atenção, despertou-me mais interesse, sobretudo a sua importância numa prática pedagógica renovadora, gerando uma aprendizagem baseada na discussão e compreensão, já que o material codifica a cultura selecionada em um currículo e lhe dá uma forma pedagógica (MARTINEZ BONAFÉ, 2002).

Motivada pelo tema fiz uma abordagem deste em monografia (Especialização *Lato Sensu*) em Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar⁸, intitulada *Materiais Curriculares: abordagem nos cursos de Educação Física da cidade de Florianópolis-SC*⁹. O estudo, caracterizado por uma investigação bibliográfica, analisou o enfoque dado à construção de MC's nas ementas das disciplinas dos cursos de formação inicial em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Teve-se, como resultado mais expressivo deste estudo, a constatação de não haver, em tais cursos, um enfoque direcionado para a construção de MC's, processo que, como nos alertaram os autores que trataram do tema, pode ser uma relevante ferramenta na formação inicial, além da formação continuada. No aprofundamento do tema MC's, várias outras perguntas surgiram, o que mostrou a pertinência de continuar a investigação em curso de pós-graduação (Mestrado).

1.1 Justificativa: os Materiais Curriculares no contexto da formação de professores em Educação Física

1.1.1 A formação de professores em Educação Física - construindo o debate

no bairro Rio Vermelho. Em 2011, estive durante o primeiro semestre na Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias (com carga horária de 40h) situada no bairro Vargem Grande.

⁷ Para aprofundar o tema MC's foi necessário ingressar num curso de língua espanhola, pois a maior parte da bibliografia referente a ele se encontra neste idioma.

⁸ Pela Faculdade Dom Bosco.

⁹ ROTELLI, P. P. **Materiais Curriculares**: abordagem nos cursos de Educação Física da cidade de Florianópolis-SC. 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade Dom Bosco, Cascavel, 2009.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980 o Brasil vivenciou um processo de abertura democrática após o Golpe Militar de 1964. Nesse momento, o tema “formação de professores” destaca-se nos eventos que tratam sobre Educação (BRZEZINSKI, 1996). Já, no âmbito da Educação Física, no início dos anos 1980 são observados e denunciados os problemas relacionados com a formação. Carmo (1982) alertou que, até então, a formação na Educação Física oportunizava a constituição de profissionais sem consciência política ou competência técnica, propondo, então, uma reorganização didático-pedagógica para os currículos de formação de professores de Educação Física. Para Pimenta (2000), isto compreenderia a formação de profissionais críticos e em constante processo de formação, que ao investigarem sua própria prática seriam capazes de produzir novos conhecimentos.

Segundo Costa et al. (2005), no período de 1979 a 1992 não houve, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte¹⁰ (RBCE), a publicação de artigos que enfocassem a discussão da formação profissional. Contudo, no início dos anos 1990 começa a ocorrer certo crescimento de estudos com enfoques mais voltados para uma análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas com uma produção científica mais centrada no tema da formação (SILVA, 2001). Tais estudos sobre a temática intensificam-se a partir de 2000, devido ao reflexo das discussões, em âmbito nacional, das reestruturações curriculares que começaram a ser debatidas e implementadas nos cursos de formação.

Assim, cresce no país o interesse dos pesquisadores na área da Educação Física em investigar o processo de formação profissional, interesse potencializado tanto pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como pelo Projeto de Regulamentação do Profissional de Educação Física, além das normativas que transitam no Conselho Nacional de Educação (MOLINA e MOLINA NETO, 2003). Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, em 2004, várias instituições passaram ou

¹⁰ Periódico composto por ensaios, resenhas e artigos científicos, vinculado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), sendo o de maior representatividade na área no Brasil. Com 33 anos de existência e considerado uma fonte de significativa importância para a história da Educação Física no país. Classificado com nível “A” na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Ministério do Esporte (COSTA et al., 2005).

estão passando por reformulações curriculares, reformulações estas que procuram implantar uma formação que contemple a competência técnica e a consciência política (CARMO, 1982), a reconstrução social (PEREZ GÓMEZ, 2002), um professor reflexivo sobre e na ação (SCHÖN, 1992; PIMENTA, 2000) e a autonomia profissional (CONTRERAS, 1997), ou seja, currículos que buscam superar a formação estritamente técnico-instrumental.

Considerando que a formação é um processo inacabado e permanente, que se inicia antes mesmo da formação inicial e fica em aberto até o final da carreira, é necessário que a formação inicial possibilite meios para atender as demandas e as necessidades da prática profissional. E que, na formação continuada, se oportunize uma aprendizagem no processo de escuta e um permanente debate coletivo sobre os problemas de ordem político-pedagógica e questões profissionais (MOLINA e MOLINA NETO, 2003).

1.1.2 Os Materiais Curriculares no contexto da formação de professores

Por MC's entendemos, numa definição mais comum, aqueles materiais como: instrumentos, recursos, artefatos, objetos ou meios, que ajudam no desenvolvimento de um currículo. Ou seja, aqueles "materiais didáticos" que num dado contexto educacional estão "de acordo" com a proposta curricular e que atuam como um potente dispositivo de discurso educativo (TERRA, AGUIAR e ROTELLI, 2007).

A análise de Martínez Bonafé (2002) sobre o livro texto¹¹, de que, é na escola que o MC encontra-se com o campo social e nutre-se de significados, pode ser generalizada aos demais materiais, codificando a cultura selecionada no currículo e dando-lhe forma pedagógica. Assim, apesar da diferente denominação utilizada por alguns autores¹² para conceituar MC's, encontramos em comum, entre eles, de que sua função é ajudar ou facilitar o trabalho docente, sempre ressaltando a importância de estarem de acordo com os conteúdos curriculares, como explicita Garcia Montes e Ruiz Juan (2005).

Para Martínez Bonafé (2002) devemos pensar na construção e seleção de MC's a partir da atividade escolar e que essa possa ser

¹¹ Para aprofundamento sobre a temática consultar MARTÍNEZ BONAFÉ, J. **Políticas del libro de texto escolar**. Madrid: Morata, 2002.

¹² Como Zabala (1990), Parcerisa (1996), Gimeno Sacristán (1991), Area (1999), Blanco (1994), Martínez Bonafé (2002), dentre outros.

somada à discussão com outros profissionais multiplicando assim suas exemplificações surgidas da própria experiência. Desta forma o papel do professor não fica reduzido à seleção e aplicação, ampliando-se para a elaboração e avaliação. Sendo isto possível a partir de uma reflexão sistemática, pelo trabalho em grupo, com discussões compartilhadas entre os professores que os elaboram.

Quando partimos para uma análise dos MC's no âmbito da Educação Física, o termo tradicionalmente é relacionado aos recursos que formam os equipamentos de uma instalação específica para a realização da atividade física, (lembrando que, são) considerados MC's, pois contribuem aos objetivos curriculares. Já no conjunto de MC's dirigidos a favorecer a melhora dos processos de ensino-aprendizagem, segundo Velázquez Buendia (2001), eles ajudam não apenas no planejamento como também no desenvolvimento da capacidade de aprender de forma cooperativa e autônoma.

Na época do estudo feito sobre MC's nas EE constatamos que não existiam livros (didáticos) de Educação Física destinados aos alunos (ensino fundamental e médio) e tampouco aos professores¹³. Então na maioria dos Estados da federação, no caso dos professores, o que encontramos são em sua maioria aqueles livros que trazem técnicas para aplicação de exercícios nos diferentes conteúdos.

O fato da área não possuir livro didático como as demais, pode apresentar vantagens e/ou desvantagens. Vantagens porque a não sistematização do conteúdo da disciplina, possibilita a que o professor selecione o conteúdo de forma mais criteriosa, crítica e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. Desvantagens porque dependendo do tipo de formação desse professor e de seu compromisso (dentre outros aspectos) este pode aplicar única e fielmente o material sem reflexão para o seu cotidiano, trazendo consequências na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Martinez Bonafé (2002) o cuidado com a utilização do material editado é para a análise de sua estreita relação com a ideologia das atividades econômicas, pois a maior parte da indústria editorial está vinculada a poderosos grupos empresariais e financeiros, “diretamente relacionadas com a atividade econômica e cultural de controle e venda da informação e das redes de comunicação” (MARTINEZ BONAFÉ,

¹³ Contudo numa iniciativa do Governo do Paraná, em 2007, a Secretaria de Estado da Educação lançou o Livro Didático Público da disciplina de Educação Física para o Ensino Médio, construído por professores daquela Rede Estadual.

2002, p. 83). No caso dos cursos de formação inicial e/ou continuada os materiais deveriam ser entendidos como ferramentas para a construção do conhecimento, atitude cooperativa e de promoção da atitude crítica. Isto deveria constituir uma exigência básica nos processos de formação, já que o estudante e os professores se socializam com materiais construídos com diferentes orientações e esta socialização influenciará, sem dúvida, em seu período profissional como docente (MARTÍNEZ GORROÑO, 2001).

No estudo realizado sobre os MC's¹⁴, a discussão apresentada sobre os indicadores nos proporcionou refletir sobre os conceitos de MC's no interior das EE. Neste sentido, passo a apresentar o que denominamos de uma classificação dos MC's em quatro categorias. Lembro que esta foi uma classificação restrita ao contexto de planejamento em que as EE se encontravam e ressalto que estas tratavam do tema esporte. Contudo, acredito que a mesma possa, neste primeiro momento, ser generalizada a área da Educação Física e aos variados temas/conteúdos que esta disciplina escolar aborda.

A classificação ficou assim definida:

1) MC Tradicional (MCT): por material curricular tradicional entendemos ser aqueles que ao serem observados remetem automaticamente ao esporte ou atividade física e que são industrializados. Exemplos: bolas das diversas modalidades esportivas, bastões, cordas, traves, redes, colchonetes, medalhas, cesta de basquete, peteca, bolas de borracha, apito, coletes, aros, etc.

2) MC Tradicional Alternativo (MCTa): trata-se do material curricular tradicional que ao ser observado remete ao esporte ou atividade física, porém é de criação do professor, ou do aluno ou de ambos. Exemplos: peteca feita por material como garrafa *pet* e pano, bolas de meia, sacos de areia, etc.

3) MC Não-Tradicional (MCnT): são MC's industrializados que ao serem observados não remetem ao esporte ou atividade física, contudo são utilizados para tratar desses. Exemplos: livro, caderno, giz, folha *sulfite*, textos, figuras, quadro-negro, jornal, revista, fita de vídeo, fita adesiva, vídeo cassete, lápis de cor, caneta, etc.

4) MC Não-Tradicional Alternativo (MCnTa): são os que não

¹⁴ TERRA, D. V.; AGUIAR, C. S. de.; ROTELLI, P. P. Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, v.1, n.7, abril 2007. Disponível em: <<http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

remetem ao esporte ou atividade física e que foram criados ou pelo professor, ou pelos alunos ou por ambos, ou seja, não industrializados que ao serem trabalhados tratam do tema esporte. Exemplos: painéis, textos, desenhos, maquetes, cartazes, etc.

Tal classificação pode servir como eixo orientador na análise e debate com relação aos saberes escolares produzidos no processo ensino-aprendizagem, visto que a opção por determinado MC pode excluir ou restringir determinado conhecimento. Aqui partimos da perspectiva de que os MC's possam, também, ser uma estratégia educativa para o professor na medida em que estes lhe ajudem a interrogar sobre os problemas de ensino e lhe permitam experimentar de um modo autônomo e responsável suas próprias estratégias de ação (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002).

A construção de MC's pode ser uma relevante ferramenta na formação inicial e continuada de professores. Portanto, eles devem ser pensados e desenvolvidos a partir das reflexões e decisões dos próprios professores, não se limitando as instruções de uso de determinados pacotes curriculares que já vêm prontos (CONTRERAS, 1997). Entretanto, não podemos esquecer a necessidade de avaliação do impacto real dos materiais produzidos nas situações concretas de aula. Neste sentido, as discussões apresentadas até o momento nos fazem refletir sobre **como a utilização e construção de Materiais Curriculares contribuem para a prática docente e para a formação do professor de Educação Física?**

Assim, a partir do problema levantado teve-se por objetivo neste estudo **descrever e analisar criticamente o processo de construção e utilização de Materiais Curriculares na prática pedagógica da Educação Física**. Nossa intenção foi colaborar com a construção de princípios e diretrizes para a formação de professores de Educação Física. Entretanto, para atingir tal objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados:

1. Sistematizar conhecimentos bibliográficos sobre a utilização e construção de MC's para o ensino de Educação Física e referentes à formação e à prática pedagógica de professores;
2. Verificar a utilização de MC's na prática docente de professores/as de Educação Física em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - professores que tenham a construção/utilização de materiais curriculares como ferramenta da docência;
3. Identificar e analisar os MC's construídos pelos/as professores/as e sua metodologia de uso na prática pedagógica

- dos/as professores/as; e,
4. Identificar os elementos que permeiam o processo de formação oferecido pela Rede e da formação otimizada pela Escola.

1.2 O desenho metodológico: a perspectiva da etnografia educativa

O etnógrafo bem informado tem que reconhecer a relação reflexiva entre o texto e seu objeto, fazer uso da retórica ou a “poética”, na escrita etnográfica é de fundamental importância¹⁵ (HARMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 275).

Pela forma como foi contextualizado e definido o objetivo deste estudo, buscamos a consonância com um método que ajudasse a captar as complexidades do cotidiano para conseguir construir uma metodologia que permitisse desenvolver a investigação. Neste sentido, entendemos que a eleição de uma determinada metodologia para desenvolver uma investigação devesse estar relacionada com o objetivo desta, pelos pressupostos teóricos empregados pelo investigador e pela “seleção de um desenho metodológico que nos permitisse aprender o máximo possível sobre nosso objeto de investigação, sobre o fenômeno em questão” (RODRÍGUEZ, 1999, p. 99).

Assim, identificamos na perspectiva qualitativa crítica a possibilidade de um esquema teórico não fechado e de visão ampliada, profunda e integrada ao fenômeno social complexo, como é o caso da formação de professores e, aqui, mais especificamente os Materiais Curriculares. Crítica porque, segundo Minayo (2000), o problema da investigação se produz na vida prática, não é causal e sim dialético e dialógico. Qualitativo, primeiro porque não se resume como um conjunto de instrumentos para a obtenção de dados. Segundo, porque “orienta a descrição e interpretação dos fenômenos sociais, e, por conseguinte os educativos, e se interessa pelos estudos dos significados e intenções das ações humanas”¹⁶ (LATORRE, ARNAL e RINCÓN, 1997, p. 199).

Os estudos de enfoque qualitativos, segundo André (1995, p. 30), também permitem um plano de trabalho “aberto e flexível, onde os focos do projeto são constantemente revisados, as técnicas de recorrer às informações são reavaliadas, os instrumentos reformulados e os

¹⁵ Tradução nossa.

¹⁶ Tradução nossa.

fundamentos teóricos repensados”. É em função deste caráter metodológico flexível, sem abrir mão do rigor metodológico, que reconhecemos nas referências de Goetz e LeCompte (1988), Hammersley e Atkinson (1994) e Eisner (1998) que a perspectiva metodológica denominada **etnográfica** se aproxima do objetivo desta investigação, pois permite, segundo Eisner (1998), nos espaços educativos, revelar as debilidades, sinalizar as necessidades ou preparar caminho para as mudanças o que implica, neste caso, uma “descrição densa” do problema a ser investigado. É exatamente este elemento, o da “descrição densa” de uma cultura, que caracteriza um estudo etnográfico (GEERTZ, 2008). Segundo Tura (2003) isto implica mais do que uma descrição de fatos já que

[...] os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos. A descrição densa é o esforço de articulação entre fatos, o envolvimento na lógica de sua organização, o decifrar dos aspectos obscuros, o buscar pistas para desvendar certos mistérios. Tudo isso exige que a atividade fundamental do pesquisador seja a interpretação/reinterpretação dos acontecimentos. Esta é a forma de tornar os símbolos inteligíveis. É a maneira de se apreender a hierarquia estratificada de estruturas significantes, que está na base das práticas e costumes sociais (TURA, 2003, p. 190).

Para Molina Neto (1999) este tipo de investigação possibilita uma interação e cumplicidade entre o sujeito e o objeto de pesquisa. Considera ainda que na Educação Física a etnografia educativa oferece conhecimentos significativos, oportunizando ao sujeito investigador a oportunidade de efetivar o papel de redescobrir a cultura em que vive, já que este processo efetiva-se “em um ambiente rico em contradições, hegemonias e resistências culturais – a escola” (MOLINA NETO, 1999, p. 108). Desta maneira, considerando que o objeto de pesquisa envolve a ação de sujeitos, então *o papel de redescobrir a cultura* estende-se a todos os participantes do processo investigativo, considerando que tal interação, por ser humana e ainda, por ser contextualizado num

ambiente escolar que, se acredita estar numa perspectiva crítica, envolve uma postura dialógica e dialética. Pois, segundo o autor, “na interação desenvolvida pela atividade investigadora, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio dos signos apreendidos da realidade que lhes circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse” (MOLINA NETO, 1999, p. 116). Ainda, para Dias-da-Silva (1997),

Ao reconhecer o movimento do cotidiano escolar, admitindo que um cenário pode ser representativo do tema analisado ou que uma fala na sala dos professores pode ajudar a compreensão da prática pedagógica, ao procurar construir mais um “filme” que uma “fotografia”, a abordagem etnográfica coloca o pesquisador perante uma tarefa extremamente intrigante, porém complexa e multifacetada (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 118).

Outro aspecto importante a considerar está relacionado ao *locus* da pesquisa, o ambiente cultural que servirá de campo para a investigação - a escola. Entendemos que este representa um ambiente social familiar para o pesquisador. Mesmo sabendo ser o cotidiano mutável, tal familiaridade evidencia o problema de afastar-se, muito mais do que o de aproximar-se, já que “é um ‘outro’ muito próximo, muito familiar” (CARDOSO, 2001, p. 64), o que Tura (2003) chama de capacidade do *estranhamento*. Este estranhamento “comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro” (TURA, 2003, p. 195). Ainda, segundo esta autora, são as idas e vindas, ou a dinâmica de aproximação e distanciamento, oportunizada pela imersão na vida do grupo estudado, que descortinam sentidos, marcam perplexidades e indagações. Uma dialética de aproximação e afastamento que possibilita a reconstrução social do conhecimento, implícito nas ações dos atores envolvidos.

Os instrumentos para obtenção dos dados foram aqueles pertinentes aos estudos etnográficos, bem como o aspecto interpretativo como produto final (GEERTZ, 2008; RODRÍGUEZ, 1999), diário de campo, observação participante, entrevistas e análises de documentos. Estes instrumentos oportunizam uma relação de complementariedade entre os recursos utilizados. O uso do diário de campo foi essencial nesta pesquisa e as notas no mesmo eram imediatas ao observar das

ações, tornando um confidente das próprias reflexões que ocorriam durante e observação. Para Hammersley e Atkinson (1994), as notas necessitam de ser feitas exatamente assim, imediatamente após se observar a ação, pois

A maioria dos trabalhos de campo assinalam que quando se tenta recuperar detalhes da memória, a qualidade das notas descende rapidamente com o passar do tempo; se perdem as particularidades e todo o episódio se pode duvidar ou transformar irreparavelmente. O ideal seria tomar notas durante a observação participante¹⁷ (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 194).

Por ser um trabalho de enfoque etnográfico e considerando a necessidade de uma “descrição densa”, o estudo foi desenvolvido no interior de uma escola pública¹⁸ de Florianópolis, com três professores de Educação Física. O número “reduzido” de professores justifica-se pela necessidade de acompanhamento destes por um tempo mais prolongado, assim como a necessidade de realizar o estudo em uma única escola, pois como defendem Hammersley e Atkinson (1994, p. 56) “quanto maior é o número de lugares em estudo, menos é o tempo que se dedica a cada um deles”¹⁹.

Inicialmente, o número de professores a serem acompanhados correspondia a dois, tendo em vista que, após a liberação feita pela Rede para início da pesquisa, apenas dois professores de Educação Física desta escola foram apontados como utilizadores de MC’s construídos pelos próprios. Entretanto, já em campo, percebemos outro professor que se destacava pela quantidade de materiais que utilizava e pela postura em sua prática no uso destes, mesmo não sendo um construtor de materiais. Assim, pareceu-nos pertinente incluí-lo nas observações, tendo em vista, também, as constantes ausências de outro professor que estava sendo acompanhado. Então, após o contato com a Rede para autorização da pesquisa, entramos em contato com a direção da Escola, que também não se opôs e em seguida houve a aceitação voluntária

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ A decisão por trabalhar na escola, ou seja, com professores em processo de formação continuada se justifica pelo fato de que esta etapa da formação contempla, de certa maneira, também a formação inicial.

¹⁹ Tradução nossa.

dos/as professores/as²⁰ para participarem da pesquisa, após explicação de seus objetivos.

A permanência no campo foi de um semestre. Este tempo foi necessário, pois o processo de negociação para entrada no campo não foi uma tarefa simples, requerendo determinados cuidados por parte do pesquisador. Este tempo de permanência implica em um fator relevante que “diz respeito à ‘profundidade das observações’, ou seja, estas devem ser contínuas e sistemáticas” (NEGRINE, 1999, p. 68), para que assim seja possível, numa perspectiva qualitativa crítica, compreender a realidade construída que se desenvolve em uma relação social, que pode apresentar-se heterogênea e contraditória (ZAGO, 2003). Ao pesquisador é necessário adentrar o mundo do investigado, tornando visível “aquelas situações de vida que estão escondidas e que, só por virem à luz, são elementos de denúncia do *status quo*” (CARDOSO, 1986, p. 95). Segundo esta mesma autora, sendo os dados bem coletados, eles devem falar por si mesmo, pois

A coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas. Nestas investigações, o pesquisador é o mediador entre a análise e a produção da informação, não apenas como transmissor, porque não são fases sucessivas, mas como elo necessário (CARDOSO, 1986, p. 101).

Já que o meio, no entender de Hammersley e Atkison,

[...] é um contexto determinado no qual ocorrem os fenômenos, que podem ser estudados de várias perspectivas; um objeto de investigação é um fenômeno visto de um ângulo teórico específico. Há determinadas características não se prestam atenção e, inclusive, o fenômeno considerado não se esgota completamente na investigação²¹ (HARMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 57).

²⁰ Num total de três professores, denominados como: professor 1, professor 2 e professor 3.

²¹ Tradução nossa.

Assim, as observações tiveram início em agosto de 2011 e prosseguiram até dezembro do mesmo ano. Os professores 1 e 2 foram acompanhados com duas turmas cada, o professor 1 com dois sextos anos e o professor 2 com um sexto ano e uma sétima série. Já o professor 3, integrante *a posteriori*, teve turmas de 4º, 5º e 6º anos acompanhadas. Além da observação participante nas aulas, houve participações em reuniões pedagógicas da Escola e em encontros de formação da Rede. Foram, também, realizadas entrevistas (Anexo A) com os três professores e com a Orientadora Educacional, com esta para esclarecimentos sobre a formação na Escola e, com aqueles, para aprofundar questões pertinentes às observações e destrinchar o processo de construção e utilização dos materiais pelos docentes. O relato destes momentos e a reflexão dos mesmos serão feitos em capítulos adiante.

Após a digitação do diário de campo e das entrevistas, procedemos à análise destas informações, proveniente de uma cuidadosa leitura da informação recolhida ao ponto de tentarmos alcançar uma estreita familiaridade com esta (HARMMERSLEY e ATKINSON, 1994), destacando suas principais ideias, aquilo que “saltava aos olhos” e o que “destoava destes”. Na etnografia este processo de análise da informação

[...] não é um processo diferente ao da investigação. Inicia-se na fase anterior ao trabalho de campo, na formulação e definição dos problemas de investigação e se prolonga durante o processo de redação do texto. Formalmente, começa a definir-se diante notas e apontamentos analíticos; informalmente, estão incorporados as ideias, intuições e conceitos emergentes do etnógrafo²² (HARMMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 223).

Apesar de conscientes da impossibilidade de aproveitar toda a informação adquirida no trabalho de campo (HARMMERSLEY e ATKINSON, 1994), procedemos à categorização. Os trechos foram grifados por cores diferentes, aspectos que correspondiam à prática pedagógica, ao uso dos MC's, às formações e às reflexões dos atores participantes das observações realizadas. Estes trechos em destaque foram analisados e agrupados, assim deram origem à primeira

²² Tradução nossa.

categorização dos dados com a constituição de 32 unidades de significados, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Unidades de significados

1- Materiais Curriculares Tradicionais (MCT's)	17- Percepções sobre o processo de construção de MC's
2- Materiais Curriculares não-Tradicionais (MCnT's)	18- Características dos MCI's
3- Materiais Curriculares Tradicionais alternativos (MCTa's)	19- Metodologia de uso dos MCI's
4- Materiais Curriculares não-Tradicionais alternativos (MCnTa's)	20- Resquícios da formação inicial
5- Atividades desenvolvidas	21- Formação em serviço
6- MC's recebidos pela escola e os que faltam nesta	22- Planejamento e práticas individuais e coletivas
7- MC's adquiridos pelos professores	23- Formação da Rede
8- Observação dos alunos sobre os materiais e/ou aulas	24- Processos avaliativos da Rede e sua implicação na prática e formação
9- Encontro entre os professores	25- Relatório dirigido a vestimenta inadequada
10- Desencontros entre os professores	26- Atuação da coordenação em relação aos professores e escola
11- Estratégias e posturas metodológicas	27- Práticas exitosas envolvendo a construção de MC's
12- Princípios e conteúdos abordados	28- Reivindicações dos professores
13- Anseios e observações sobre a prática	29- Utilização dos MC's pelos alunos
14- Avaliação e normas disciplinares	30- Construção de MC's pelos alunos
15- Processo de construção de MC's	31- Participação dos alunos nas aulas
16- Critérios de construção de Materiais Curriculares Impressos (MCI's)	32- Atividades desenvolvidas pelos alunos

Como sublinha Hammersley e Atkison (1994, p. 231) “ler o corpo de dados e gerar conceitos que lhe deem sentido é a fase inicial da análise etnográfica”²³ gerando à frente, segundo os autores, outros mais significativos analiticamente. Esse processo de codificação dos dados,

[...] é recorrente; ao emergir as novas categorias, os dados provenientes codificados devem ser registrados para ver se contêm algum exemplo sobre os novos códigos. O objetivo final, por suposto, é alcançar uma posição em que se tenha um conjunto estável de categorias e se possa preparar uma codificação sistemática dos dados em termos destas categorias²⁴ (HARMMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 231).

Segundo os mesmos autores,

Uma vez adotada umas categorias analíticas concretas para organização dos dados, a tarefa seguinte consiste em começar a trabalhar naquelas que parecem ser fundamentais para a própria análise, com vistas a clarificar sua significação e estabelecer as relações com outras categorias²⁵ (HARMMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 231).

A seguir, apresentamos em bloco, as principais categorias encontradas neste processo, seguida das justificativas²⁶:

1. **Materiais utilizados e atividades desenvolvidas durante as aulas:** MC’s que estão disponíveis e materiais ausentes na Escola; MC’s utilizados nas aulas; atividades e conteúdos abordados nas aulas; MC’s adquiridos pelos professores e utilizados em aula; impressões dos alunos sobre os MC’s e impressões sobre as aulas.
2. **Participação dos alunos nas aulas e a percepção destas por eles:** interesse de participação nas aulas;

²³ Tradução nossa.

²⁴ Tradução nossa.

²⁵ Tradução nossa.

²⁶ Justificativas que, anteriormente, foram agrupamentos das unidades de significados, originando as categorias apresentadas.

comportamentos dos alunos; utilização e conservação dos MC's pelos alunos; construção de MC's pelos alunos em aula e comentários dos alunos sobre as aulas.

3. **Metodologia:** momentos de diálogo entre os professores; desencontros e/ou desencontros entre os professores e entre estes e a coordenação; temas, conteúdos e princípios abordados pelos professores; estratégias metodológicas; posturas e normas disciplinares; anseios, dúvidas e observações da prática e a construção dos MC's.
4. **Materiais impressos:** critérios e etapas na construção dos MCI's, estratégias de uso dos MCI's na prática docente; abordagem metodológica aplicada ao uso dos MCI's e características dos MCI's.
5. **Prática pedagógica/formação docente/formação em serviço:** formação inicial e a formação em serviço; processo de formação empregado pela Rede; planejamentos e práticas pedagógicas; atuação da equipe pedagógica da Escola; processos avaliativos da Rede; reivindicações dos professores e a estratégia de utilização do relatório de participação.

As categorias encontradas, que emergiram da análise, serviram de base para a construção dos Capítulos desta dissertação, numa descrição, explicação e análise dos fatos. Neste processo de construção buscamos relatar os processos vivenciados num diálogo com as leituras realizadas anteriormente e, posteriormente, quando estas foram necessárias em resposta ou compreensão do que a prática queria nos relatar. Neste processo de entendimento, fomos descortinando e desvelando os fatos, refletindo com base a buscar responder a indagação de como os MC's podem ser utilizados e construídos de maneira a servirem como estratégia de formação dos professores que atuam na Escola. No capítulo introdutório situamos as intenções desta pesquisa, o processo que permitiu sua constituição, sua contextualização dentro do marco teórico da formação de professores e os passos metodológicos empregados.

No segundo capítulo então, será situada a Escola, *locus* desta pesquisa, palco das ações destes docentes, espaço constituído por singularidades, mas pertencente, como tantas outras, de uma rede de ensino, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Então, também procederemos a entender a constituição desta, seus princípios de ação, assim como as principais atribuições dos seus setores, na tentativa de

relatar o processo de formação de área construído e oportunizado pela Rede, para compreender a influência desta na própria prática docente. Em outro momento partimos para refletir sobre a formação na Escola, ora desejada, ora impossibilitada de ocorrer oficialmente, porém, sempre presente no encontro entre os docentes.

O capítulo 3 faz a apresentação dos sujeitos, participantes deste estudo – professores e alunos, estes em coletivo na constituição das turmas. Em seguida, procedemos ao relato do encontro entre ambos – as aulas, nas quais serão refletidas as práticas destes docentes, assim como o processo de formação que se desenvolve em serviço, na Escola, bem como a formação oportunizada pela Rede. Entendemos que conhecer o contexto torna-se essencial para compreender algumas atitudes e posturas dos sujeitos que ali se encontram. Acreditamos ainda que, os professores como mediadores do processo ensino-aprendizagem são os atores principais deste estudo, e buscamos refletir com cada um deles, com o que suas práticas ousam nos dizer na tentativa de compreender o fazer docente para além das críticas que muitos estudos visualizam como necessárias.

No capítulo 4 fazemos uma reflexão teórica sobre o surgimento, conceituação e classificação dos MC's, além de entendê-los dentro do processo de formação de professores. Para além de relatar e constatar, iremos refletir sobre a utilização e construção de MC's pelos professores participantes da pesquisa. Destacando o uso dos MCI's, materiais que se apresentam com relevância no processo de indagar e refletir a prática docente e a atribuição dos MC's no processo de formação, como prática dialógica entre os pares. Oportunizando uma estratégia de formação que emerge da prática para tentar responder suas necessidades e contemplá-la com avanços, tanto conceituais como práticos, tornando a formação mais crítica e a prática mais ousada e interessante.

Nas conclusões ressaltamos que a prática docente ao ser permeada pelo diálogo entre os pares, tenderá a enriquecer-se, seja no sentido de permitir uma conscientização e reflexão sobre suas intenções, seja no sentido de tornar-se mais atrativa e possibilitar o desenvolvimento de atitudes criativas, críticas e autônomas por parte dos estudantes. Para esta finalidade o processo de construção de MC's, que se faz dialógico e dialético oportuniza um trabalho colaborativo entre os professores.

Capítulo 2

O CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

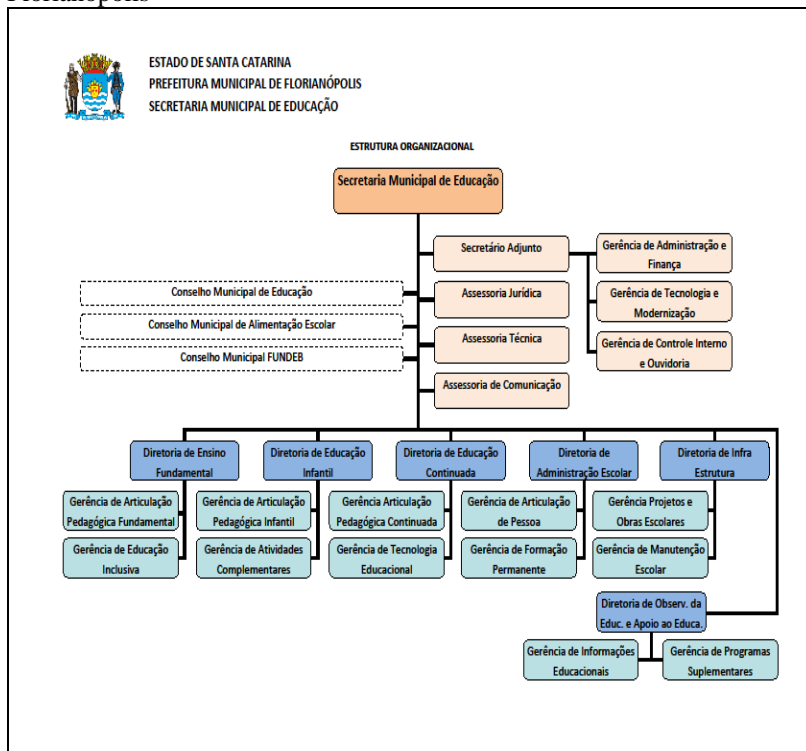
Neste capítulo faremos a apresentação da Escola, objeto desta pesquisa, situando-a nos contextos micro e macro, ou seja, entendendo o contexto macro a partir de sua caracterização na Rede Municipal de Ensino, da qual é unidade integrante, compreendendo a constituição desta e as diretrizes que norteiam suas ações. No contexto micro por sua constituição a partir de sua localização e da interferência da comunidade que a rodeia e lhe dá vida ao fazer uso de seus serviços. Concomitantemente, descreveremos e discutiremos as formações oportunizadas nestes espaços, tanto a formação continuada oferecida pela Rede, quanto à formação em serviço, otimizada pela Escola - processos que, ao constituir-se, se fazem dialógicos. Então, refletiremos sobre essas formações que, constantemente, permeiam nesses espaços e tempos, de maneira tanto objetiva quanto subjetiva, interferindo e, assim, contribuindo para constituir a prática docente.

2.1 A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Conforme Cardoso (2001) a criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis ocorre com base na Lei n. 2.350, de 30 de dezembro de 1985. Contudo, seu funcionamento se dá apenas em 2 de janeiro de 1986. Antes, estava a cargo do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (CARDOSO, 2001). Com a referida Lei, cria-se um cargo de Secretário Municipal de Educação, um cargo de Assessor Técnico e um cargo de Secretária, do Secretário. Na trajetória dos 26 anos de existência sua estrutura foi se alterando e configurando-se com os desafios e necessidades surgidas com o passar do tempo, chegando a sua atual estrutura. Estrutura esta aprovada pela Lei Complementar n. 348, de 27 de janeiro de 2009, que definiu o novo organograma²⁷ para a Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo agora formada por:

²⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis



Fonte: www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa

Sua estrutura é, assim, composta por seis diretorias (Diretorias: 1- de Ensino Fundamental, 2- de Educação Infantil, 3- de Educação Continuada, 4- de Administração Escolar, 5- de Infra Estrutura e 6- de Observatório da Educação e Apoio ao Educando), as quais estão vinculadas às gerências e, assessorando diretamente o Secretário há três gerências (1- Gerência de Administração e Finanças, 2- Gerência de Tecnologia e Modernização e 3- Gerência de Controle Interno e Ouvidoria), além das Assessorias: Jurídica, Técnica e de Comunicação. Sendo as ações desta Secretaria permeadas pelo apoio do Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e Conselho Municipal FUNDEB.

As principais atuações, atribuições e finalidades²⁸ destas instâncias são:

- **Gerência de Administração e Finança:** tem por atribuições avaliar atividades de apoio administrativo e realizar os levantamentos das necessidades materiais, assim como elaborar a programação para compra de materiais (além de sua distribuição e controle), sendo também responsável pela contratação de serviços, além de proceder à execução orçamentária e financeira da Secretaria Municipal de Educação;

- **Gerência de Tecnologia e Modernização:** tem por responsabilidade implementar e normatizar as políticas de modernização, tanto administrativa, quanto de documentação, de informação e de informática. Apresenta ainda, como função, coordenar o desenvolvimento de programas e projetos de racionalização de sistemas de informação, além do tratamento eletrônico de documentos e de organização institucional, métodos e processos de trabalho. Tem ainda por atribuições, fazer a análise das prestações de Contas das Unidades Educativas da Rede e demais Entidades Conveniadas a esta. Assim como de exercer a função de Ouvidoria da Educação;

- **Gerência de Controle Interno e Ouvidoria:** suas atribuições estão delegadas à Gerência de Tecnologia e Modernização, funcionando em conjunto com esta;

- **Diretoria de Educação Fundamental:** é responsável pela educação de 1º a 9º anos, nas Escolas Básicas e Desdobradas²⁹. Adota como premissa

[...] o desenvolvimento de ações democráticas que possibilita a conquista deste objetivo e cumpra com a missão traçada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis: ‘promover educação de qualidade para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas’ e, como visão, ‘ser referência nacional no ensino público’ (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

²⁸ Informações disponibilizadas pelo site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

²⁹ Escolas que possuem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até o quarto ou quinto ano.

Vinculada a esta diretoria estão as Gerências de Articulação Pedagógica Fundamental e a de Educação Inclusiva;

- **Diretoria de Educação Infantil:** apresenta por missão promover uma Educação Infantil de qualidade, consolidando-a como primeira etapa da Educação Básica, ampliando gradativamente a expansão da oferta de vagas, para promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. Sendo promovida em creches e pré-escolas, como dever do Estado, é um direito da criança e opção das famílias, devendo garantir o reconhecimento e a valorização da diversidade, procurando superar, assim, a desigualdade étnico-racial presente em nossa sociedade. Também possui, como a Diretoria de Ensino Fundamental e as demais diretorias, vinculação de duas gerências, uma de Articulação Pedagógica Infantil e outra de Atividades Complementares;

- **Diretoria de Educação Continuada:** tem por missão universalizar a educação continuada ao cidadão do município de Florianópolis, sendo constituída por duas gerências, Gerência de Articulação Pedagógica Continuada e Gerência de Tecnologia Educacional. Esta última é composta por dois departamentos, um que engloba o Núcleo de Tecnologia Municipal, que é o Departamento de Tecnologia Educacional e o Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias. Dentre as principais atribuições desta diretoria e de suas gerências e departamentos estão: a integração dos ambientes de Biblioteca Escolar e Sala Informatizada nas Unidades Educativas, a implantação da política do Software Livre e a viabilização à conexão da internet nas Unidades Educativas;

- **Diretoria de Administração Escolar:** sua missão é gerenciar o quadro de pessoal com vistas ao desenvolvimento e à valorização permanente dos profissionais da educação. Estão vinculadas a esta diretoria a Gerência de Articulação de Pessoal e a Gerência de Formação Permanente, sendo que esta coordena o Departamento de Eventos e o Departamento de Saúde e Bem Estar do Servidor. A Gerência de Articulação de Pessoal tem por atribuições: organizar concursos e processos seletivos, definir quadro de vagas e admissão de servidores; organizar a concessão de férias, licença prêmio, plano de saúde e demais benefícios; organizar o controle de frequência, relatório de anormalidades, hora extra, portarias e demais assuntos relacionados à folha de pagamentos; proceder à análise e parecer dos processos de promoção do magistério, licença aperfeiçoamento, licença sem vencimentos, entre outros; ampliar a jornada de pessoal civil e administração do quadro de vagas da terceirização; realizar concursos internos de remoção e alteração de jornada de trabalho, designação e

tempo integral, transferência de auxiliar de sala e colônia de férias; além de prestar orientações administrativas aos Diretores e Administradores Escolares e visitar as Unidades Educativas. A Gerência de Formação Permanente apresenta por objetivo (re)significar o conceito de ação formativa, por meio da integração e articulação de estágio, pesquisa e extensão, além de cursos presenciais e na modalidade de educação a distância (EaD), com a intencionalidade de construir as competências e habilidades necessárias ao profissional da educação, de acordo com os princípios da política de formação da Secretaria, visando a formação permanente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. Como mencionado anteriormente, ligada a esta gerência, há o Departamento de Eventos, que tem por atribuição a expedição e registro de certificados da formação continuada centralizada e descentralizada, além de oferecer um suporte técnico na formação continuada, o que inclui: agendamento de espaços internos e externos, instalar e operar equipamentos, disponibilização de materiais didáticos e de pessoal de apoio, além de divulgar, informar e realizar inscrições de cursos e eventos, assim como de concursos internos e externos da Secretaria. E, por fim, o Departamento de Saúde e Bem Estar dos Servidores, que desenvolve o Programa de Saúde e Bem Estar dos Servidores (PROSABES) e o Programa de Avaliação de Desempenho Profissional (PADP). O primeiro visa contribuir na redução do absenteísmo dos servidores da SME, por meio de um trabalho de prevenção através da compreensão dos conceitos de saúde e qualidade de vida e da promoção de oficinas terapêuticas, campanha de saúde vocal, atividade de ginástica laboral, entre outras. Já o segundo, promove a avaliação dos servidores Admitidos em Caráter Temporário (ACT's)³⁰ e dos servidores em estágio probatório.

- **Diretoria de Infraestrutura:** cuida da manutenção e expansão da estrutura física das unidades educativas da Rede. Possui dentre suas funções, o planejamento e acompanhamento das obras de construção, ampliação e reforma dos prédios escolares, absorvendo também a manutenção predial destas unidades, desde pequenas obras até intervenções de médio porte. Suas funções são distribuídas em duas gerências: Gerência de Projetos e Obras Escolares e Gerência de

³⁰ Profissionais da educação como Professores, Auxiliares de Ensino, Auxiliares de Ensino para educandos com deficiência, Instrutor da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. A contratação destes profissionais acontece anualmente através de Processo Seletivo.

Manutenção Escolar. Conta ainda com um Departamento de Manutenção da Rede Física, que controla, fiscaliza e elabora os projetos;

- **Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando:** tem por função organizar e administrar o sistema de planejamento setorial da Secretaria Municipal de Educação, promovendo a articulação com os diversos órgãos do Governo Municipal, tanto na formulação como implementação de políticas públicas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. Está vinculada a esta diretoria a Gerência de Informações Escolares, que, dentre outras atribuições, mantém atualizado o banco de dados, coordena e gerencia o senso escolar e acompanha a frequência do Programa Bolsa Família, junto às Unidades Educativas do Município de Florianópolis. Assim como a Gerência de Programas Suplementares que tem como competência subsidiar o trabalho nesta diretoria através do planejamento, execução e consecução de atividades como: transporte do escolar, alimentação escolar, escola aberta à cidadania, escola do mar, educação ambiental, prêmios e concursos.

Completam a estrutura desta Rede, os Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar e FUNDEB:

- **Conselho Municipal de Educação:** foi criado pela Lei n. 3.691 em 11 de novembro de 1991 e alterado pela Lei n. 3.951 de 1992, ambas revogadas através da Lei n. 7.503 de 1997. É um órgão colegiado, deliberativo, normativo, fiscalizador e controlador da destinação e aplicação dos recursos à educação. As sessões plenas do conselho acontecem quinzenalmente e são abertas ao público. É composto por um representante: das Universidades Públicas, da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, das Entidades Comunitárias do Continente, das Entidades Comunitárias da Ilha, dos Diretores das Escolas da Rede Municipal, das Associações de Pais, Professores e Alunos, dos Conselhos Deliberativos, das Escolas Particulares do Sistema Municipal de Ensino, dos Profissionais da Educação, das Pessoas com Deficiência e das Organizações Não-Governamentais;

- **Conselho Municipal de Alimentação Escolar:** órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento que tem por atribuição analisar as prestações de contas, notas fiscais e outros documentos relativos aos gastos dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), zelando pela qualidade dos gêneros alimentícios. Estes recursos, referentes aos gastos com a alimentação escolar, são transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE). O conselho é composto por um presidente e vice-presidente, e tem como conselheiros os representantes: do Poder Executivo, das Organizações Cívicas, dos Professores, das Associações de Professores, Pais e Alunos e das Organizações da Sociedade Civil; e,

- **Conselho Municipal FUNDEB:** instituído pelo Decreto n. 4.854 de 10 de maio de 2007, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é, assim, um órgão colegiado que tem por finalidade acompanhar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB. Este Conselho é composto por representantes: da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Finanças, dos Professores das Escolas Públicas Municipais, dos Diretores das Escolas Públicas Municipais, dos Servidores Técnico-Administrativos das Escolas Públicas Municipais, dos Pais de Alunos das Escolas Públicas Municipais, dos Estudantes da Educação Básica Pública, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Tutelar. Os representantes são eleitos para um mandato de dois anos.

Assim, com todo apoio desta estrutura de gestão, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composta por vinte e seis (26) Escolas Básicas, dez (10) Escolas Desdobradas, cinquenta e uma (51) Creches e trinta e dois (32) Núcleos de Educação Infantil (NEI's)³¹, além de contar com oito (8) Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ter sessenta e sete (67) Instituições Educativas Conveniadas. As observações desta pesquisa foram realizadas em uma Escola Básica, por meio das quais reflexões foram, ora clareadas, ora ofuscadas para posteriormente serem refletidas à luz da teoria, num diálogo constante com a prática observada.

2.1.1 A formação continuada na Rede Municipal de Ensino

A Rede oferece formação continuada para as áreas do conhecimento que compõem as disciplinas ofertadas. As ações de formação são realizadas no Centro de Educação Continuada (CEC), situado no Centro de Florianópolis, local onde está sediada a Gerência de Formação Permanente. Esta formação compreende encontros mensais, com os assessores de área da Rede, geralmente professores efetivos, designados para esta função. A formação se inicia antes mesmo

³¹ Sendo que destes, nove (9) estão vinculados às Unidades Educativas de Ensino Fundamental.

do início do ano letivo, após a contratação, na primeira chamada, dos professores ACT's, em que se realiza um evento de grande porte.

Este evento, denominado, Congresso de Educação Básica (COEB), tem como público alvo os profissionais da Rede, porém, após um inicial período de inscrição destinado a esses profissionais, as inscrições são disponibilizadas gratuitamente à comunidade, de maneira geral. Neste evento ocorrem palestras, como principal atividade, proferidas por autores e pesquisadores de renome, nacional e internacional da área da educação, bem como a exposição de alguns trabalhos de pesquisa ou relatos de experiência, na forma de pôsteres ou de comunicação oral - material que vem a constituir um livro. Tal evento tem por objetivo contribuir para o planejamento inicial do ano letivo e planejamento da própria formação continuada ofertada aos profissionais da educação. Entretanto, a sensação é de um grande encontro para colocar a conversa em dia, com oferta de palestras motivacionais, com exceção para um ou outro convidado que aborda questões mais pedagógicas e, conseqüentemente, mais políticas, relacionadas ao fazer docente, à prática pedagógica e ao sistema educativo de maneira mais ampla. Porém, para muitos professores a satisfação é garantida, enquanto que, para outros há um questionamento sobre este momento, inclusive, o modo como se dá a construção de tal evento. Além dos gastos que, pelo porte do evento, parecem ser exorbitantes e pouco atendem as reais demandas pedagógicas das escolas e da formação como processo coletivo de uma consciência crítica (Diário de Campo, 2011).

Os encontros mensais apresentam uma característica peculiar, ora são convocações, ora convites. Apesar da orientação repassada pela Rede para que o professor não assuma atividades em sala de aula no dia da semana destinado à formação da sua área, isto acaba ocorrendo em algumas escolas. Isso, talvez, aconteça porque, é totalmente delegada à escola, a liberação ou não do professor nestas situações, como o controle ou não de sua participação quando, no referido dia de formação, ele se encontra em hora atividade. Assim, a falta de princípios claros, quanto aos direitos e deveres dos professores em relação a esta formação, por parte da Secretaria, oportuniza desde a não participação por imposição da escola ou por decisão do professor, até a participação esporádica. O que, em ambas as situações é prejudicial, de alguma maneira, ao processo educativo, seja por este professor não ter acesso ao processo de formação com seus pares, seja por não se permitir participar de tal processo pelo fato de não compreendê-lo como um direito. Esta formação, longe de ser ideal, é um caminho oportunizado, o qual apenas

com a participação do professor poderá ser alterado e reconstruído segundo suas necessidades. As horas de participação na formação são computadas pelo assessor de área, sendo confeccionado um certificado que é repassado ao professor ou auxiliar no início do próximo ano letivo.

Durante o ano letivo de 2011, o professor 1 e o professor 3 participaram durante todo o ano destes encontros, porém o professor 2 conseguiu ir a apenas um, visto que os demais dias coincidiram com os dias em que dá aulas em uma escola estadual. Este, apesar da pouca participação, considera os encontros pouco produtivos, impressão sugerida por participação em anos anteriores. Neste ano, apesar da coincidência com os dias em que leciona na Escola da Rede Estadual, sua dificuldade em participar decorre, talvez, dessa avaliação. Segundo o mesmo, “lançam-se ideias, se discute, mas no final nunca se chega à conclusão nenhuma”. Em sua percepção, as pessoas se sentem cansadas em passar o dia nesse tipo de formação, onde na maior parte do tempo são ouvintes e perdem a motivação em planejar, pois já sabem que o pouco tempo, quando destinado ao planejamento, não permite uma conclusão. Acredita que o interessante seria se os encontros ocorressem quinzenalmente, com um tempo maior para a troca de experiências, com a construção de um planejamento, ouvir opinião de outros colegas, agregar mais conhecimentos práticos, o que acredita ser possível com rodas de discussão. Sugere ainda a implantação de cursos específicos, inclusive de construção de materiais, para aprender maneiras de fazer, maneiras diferentes, assim como receber orientações de pessoas mais experientes.

Em seu relato o professor 2 se coloca insatisfeito com a formação oferecida pela Rede. É perceptível em sua fala esta insatisfação, ao mesmo tempo em que é perceptível, também, sua vontade de se afirmar como sujeito, assim como os demais colegas. Esta insatisfação também é manifestada pelos dois outros professores, sujeitos deste estudo, os quais deixam transparecer que, almejam serem valorizados por seus conhecimentos e terem a chance de participarem efetivamente desta formação, que, a seu ver, pode ser fomentada pelos conhecimentos dos próprios professores, conhecimentos práticos, oriundos de suas experiências. Porém, o professor 2, não descarta, considerando importante o conhecimento dos teóricos, de pessoas que possam ministrar cursos sobre aspectos específicos, pode-se dizer, até sobre aspectos técnicos para, então, como ele menciona, aprender diferentes maneiras *do fazer docente*. Isto que seria possível se esta formação se construísse em pilares dialéticos, buscando na teoria o

suporte para a prática, valorizando assim, sempre, o aspecto da *práxis*.

Já o professor 1 e o professor 3 participaram de, praticamente, todos os encontros de formação da Rede no ano letivo de 2011. Em comum, eles reclamaram do fato de, em quase todos os encontros, terem sido abordados aspectos da Matriz Curricular³² da área de Educação Física. Matriz que deveria ser construída e apresentada, pelos professores, ainda naquele ano letivo. Para o professor 1, havia problemas na organização dos encontros, pois não percebia os assuntos serem tratados com profundidade. Segundo ele, faltava o aspecto teórico, falavam sobre a Matriz Curricular, porém “nunca se pegava a sério”. Ainda de acordo com o professor, esse formato se deu até que o prazo de entrega da Matriz Curricular foi delimitado, o que fez com que o grupo se reunisse semanalmente durante um mês, período considerado pelo professor 1, o mais interessante, visto que, finalmente, construíram a matriz (Anexo B). Os professores consideravam que a matriz tinha texto, porém faltava-lhe um rol de conteúdos. Havia a preocupação de, ao destrincha-la, não deixa-la engessada, “a ponto de todo mundo fazer a mesma coisa a partir da mesma semana” (fala do professor 1), o que a Prefeitura chama de padronização e, lamentavelmente, a deseja³³.

Na opinião do professor 1, a periodicidade mensal dos encontros é satisfatória, segundo ele “isso dá conta do recado”. Espera que no próximo ano possam “destrinchar toda a matriz, todo o eixo teórico que ela tem”. Acredita, para tanto, que todos os professores devam ser convocados, para que estes tenham consciência do que acontece na Rede e não fiquem trabalhando isoladamente, sem uma conexão com os demais colegas e sem o apoio destes. No cotidiano escolar, estes atores constituem, por meio de suas relações não apenas com os alunos, mas também com os colegas de escola e Rede, a cultura da escola,

Uma cultura de escola em cuja tessitura esteja presente o entrelaçamento das relações afetivas entre os atores possibilita a criação de um suporte social que os auxilia a resolver os problemas do

³² Sua elaboração foi pauta dos encontros de formação continuada, ocorridas no ano de 2011, quando da coleta de dados.

³³ Visando isto, a Rede adota desde 2009, o Sistema de Educação UniBrasil (SEU), que compreende livros de uso para os alunos e apostilas que auxiliam os professores com sugestões de atividades e conteúdos a serem abordados aula a aula.

cotidiano. E isso tanto no que diz respeito ao compartilhamento de soluções para problemas específicos do trabalho em sala de aula, quanto no extravasamento das tensões diárias da vida pessoal e da vida profissional (CARDOSO, 2001, p. 318).

Assim, ao mencionar o “destrinchar a matriz”, o professor 1 se refere a deixar claro onde se pretende chegar com os alunos, quais competências estes devem atingir referentes a determinado conhecimento, definir os conteúdos sugeridos, uma vez que ele compreende a metodologia como algo individual, concernente à prática do professor. Muito embora, acredite que esta possa ser enriquecida quando se oferece oportunidade para os professores sentarem e conversarem sobre sua prática, assim, como para compartilharem ideias e experiências, gerando, segundo ele, um rol de possibilidades. Aqui, sua percepção de como deve ser o momento da formação, vai ao encontro do relato do professor 2, ou seja, que os professores não sejam tratados como “idiotas cognitivos” (TARDIF, 2000), mas, sujeitos ativos de sua formação, valorizados em sua prática ao mesmo tempo em que buscam apoio nas experiências dos colegas para potencializar as mesmas. Como alerta Dias-da-Silva (1997),

[...] há que se reconhecer o professor como *sujeito* de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou acrítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como o agente que desempenha papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 33-34).

Já o professor 3 chama a atenção para a intenção que tem a Secretaria Municipal de Educação de padronizar o trabalho docente e,

consequentemente, o ensino na Rede. Ele vê uma grande dificuldade nisto, acredita que a padronização na Escola já é algo difícil, pois os colegas têm formas muito distintas de trabalhar. Contudo, em seu relato, nota-se que sua percepção relativa à padronização se restringe a dificuldade de concretizá-la, pelas diferenças que visualiza nos trabalhos desenvolvidos pelos colegas. Ele não identifica o problema a partir de uma reflexão crítica, com base em um referencial teórico crítico. Deixando de considerar, assim, toda a limitação que a padronização produziria no processo de ensino e aprendizagem e, também, na própria formação em serviço. Concordamos com Pereira (2001, p. 172) quando este afirma ser “errônea a intenção de normatizar a conduta dos professores para que seja atingida a eficácia”. Considerando que, normatização e padronização significam homogeneização, a qual não existe nem entre os estudantes. É a diversidade de práticas, de metodologias e de intenções que enriquece o processo educativo. E é esta mesma diversidade que contribui num trabalho coletivo de planejamento para otimizar uma reflexão e consequente formação.

Assim, como o professor 1, o professor 3 se mostrou insatisfeito com o longo período destinado à construção da Matriz Curricular e, acredita, como os demais, que a formação teria sido mais proveitosa se houvesse a oportunidade de sentar-se com os colegas de área para compartilhar experiências. Acredita que a partilha de experiências acrescenta conhecimentos à prática docente do professor e, inclusive, evidencia que este “sentar com os colegas” oportunizaria a busca pelo padrão que a SME almeja. Indica que estudar a Matriz Curricular e destrincha-la por série, como o professor 1 sublinha, seria muito mais enriquecedor em termos práticos, o que, no seu entender, poderia ser efetivado nas reuniões mensais de formação continuada proposta pela Secretaria. Também, no seu relato, o professor 3, nos leva a refletir sobre a busca pela padronização do ensino, discussão que traremos ao final deste capítulo.

Observando minhas anotações no diário de campo, quando da participação nos encontros mensais de Formação Continuada, percebo que, na maioria das reuniões mensais, abordaram-se sempre questões sobre a construção da Matriz Curricular, alguns itens eram pontuados para esta, porém a construção da mesma estava estacionada nas discussões, ainda não havia nada sistematizado. Então, houve um determinado momento, no mês de outubro, em que os professores receberam um prazo para apresentá-la, daí estes se reuniram semanalmente, pela necessidade de finalizar a Matriz Curricular da área. Destas reuniões participaram apenas cinco (5) professores, dentre os

quais o professor 1 e o professor 3, além do assessor de área. Perto de finalizarem a matriz esta foi apresentada aos demais professores na reunião mensal seguinte. Estes, então, se dividiram em grupos e cada grupo discutiu e pontuou sobre o que trabalhar (conteúdos para os temas propostos) em um determinado ano.

Já o encerramento da formação oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação aos professores da Rede, no ano de 2011, deu-se em um encontro de meio período (matutino), com a proposição de os professores procederem à listagem do material necessário para as aulas do próximo ano³⁴. Enquanto o professor responsável na SME pela formação continuada dos professores de Educação Física da Rede digitava os materiais listados pelos professores em uma planilha, a mesma era projetada no quadro para visualização de todos. Na medida em que os itens eram expostos, os professores iam opinando sobre as características dos materiais a serem adquiridos, sobre a quantidade que seria destinada às escolas e sobre a inclusão ou exclusão de algum material, pois foi utilizada como estrutura a lista de materiais do ano anterior³⁵. Vale ressaltar que, ao opinarem sobre os materiais, em suas falas, os professores faziam questão de mencionar a pouca quantidade de materiais que é disponibilizada nas escolas e citavam exemplos do quanto isto trazia limitações para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

Neste mesmo encontro de encerramento da formação, os docentes presentes fizeram uma avaliação da formação ocorrida durante o ano letivo. Mencionaram que seria necessário, agora que a matriz estava pronta, fazer sua problematização. Entendem que é necessário realizar um trabalho conjunto e amplo, sobre o que se deve trabalhar em cada ano, alterando os conteúdos, se for o caso. Porém, acreditam ser necessária, a presença de

³⁴ Em 2012 fomos informados por professores participantes dos encontros de formação que tais materiais não foram adquiridos devido à perda de prazo para licitação, tendo em vista que se tratava de ano eleitoral.

³⁵ Apesar dos materiais serem solicitados pelos professores de Educação Física e o pedido de compra ser solicitado pelo assessor de área, ao chegarem à escola, sua destinação fica a cargo da coordenação. Não há nenhuma garantia que tais materiais serão destinados unicamente para as aulas de Educação Física, o que é comum ocorrer. Além disto, os materiais são divididos pelas escolas, não se leva em consideração nem a quantidade de alunos que estas atendem, nem o número de professores que atuam nas mesmas.

autores/especialistas/pesquisadores/professores, visando o discurso destes para embasarem, teoricamente, a prática vivenciada em aula e na escola. Então, alguns nomes foram citados, inclusive do professor João Batista Freire (autor do livro ‘Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física’)³⁶. Os temas a serem tratados por tais teóricos correspondem a: currículo, necessidades especiais, regras dos esportes mais trabalhados (que geralmente são os coletivos: basquetebol, voleibol, handebol e, claro, o futsal e/ou futebol, além do atletismo) e avaliação.

Pela observação neste último encontro pudemos constatar que estes professores, após a construção da matriz, se sentiram motivados em construir um livro didático, como ocorreu na Rede Estadual do Paraná, quando da construção do material denominado Educação Física/vários autores, que se trata de um Livro Didático Público da Educação Física, em 2007, conforme explanado no capítulo de introdução deste trabalho. Então este desafio foi sugerido, pelo assessor de área, como proposta para o ano de 2012³⁷, além de dedicarem um momento da formação para discussão sobre estudo do livro ‘Para Ensinar Educação Física – possibilidades de intervenção na escola’³⁸ da Suraya Cristina Dário e Osmar Moreira de Souza Júnior.

Este último encontro foi, ainda, permeado por uma confraternização que ocorria simultaneamente aos trabalhos realizados, quando estes professores saíam para a sala ao lado, na qual se encontrava um café e demais guloseimas, configurando assim um pequeno lanche. Então, o trânsito entre estes dois ambientes era constante, a informalidade instaurada pela liberdade de ir e vir pareceu-nos deixar os professores mais à vontade para participarem, se manifestando com comentários, sugestões e reivindicações. Momento em que, finalmente, se sentiram sujeitos, valorizados, ouvidos e libertos.

³⁶ Neste livro o autor trabalha a proposta construtivista para a Educação Física, a mesma será abordada adiante, neste capítulo.

³⁷ Segundo informações repassadas pelo professor 1, os encontros de formação de 2012 estão sendo direcionados, também, para a construção do livro, tendo ele apresentado suas apostilas como sugestão.

³⁸ Nesta obra, os autores apresentam exemplos de como abordar os conteúdos das variadas formas de atividade física, desde leituras, até vivências, passando por propostas e curiosidades sobre as modalidades tradicionais e as menos (infelizmente) abordadas, como danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, assim como cuidados sobre e com a saúde. O objetivo é oportunizar maneiras de incluir os estudantes e despertar nestes o interesse pelas aulas de Educação Física.

2.2 A Escola

Temos claro que, a Escola Pública, como instituição, apresenta-se vinculada ao Estado, o qual a regula, normatiza e avalia, por instrumentos direcionados aos alunos ou aos professores, por avaliações internas ou externas. Assim, a Escola existe sobre um chão no qual conflitos constituem seu cotidiano, de um lado, o Estado e suas intervenções como mantenedor e, de outro, as aspirações, tanto objetivas como subjetivas de seus demais atores – alunos, professores, demais funcionários, pais e comunidade escolar, em seus distintos papéis, pois, como sublinham Berger e Luckmann (2003, p. 104) "toda conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis".

A Escola Básica Luiz Cândido da Luz localiza-se na região Norte da Ilha de Santa Catarina³⁹, como é denominada pelos moradores, Florianópolis, Capital do Estado de Santa Catarina. A região Norte da Ilha vem, desde a década de 1970, sendo muito procurada pelos turistas, que literalmente invadem a cidade na alta temporada, duplicando a população local. É ligada ao centro da cidade pela rodovia estadual (SC-401), que no trevo próximo ao Terminal de Integração de Canasvieiras (TICAN) recebe uma bifurcação dando início à rodovia SC-403, que leva à região do bairro dos Ingleses, no qual se situa um dos balneários mais procurados pelos turistas. Em grande parte do trecho da SC-403, às suas margens se encontra a comunidade da Vargem do Bom Jesus, onde a Escola, *locus* desta pesquisa, está situada, comunidade que faz parte do Distrito Cachoeira do Bom Jesus (do qual ainda fazem parte, as comunidades Cachoeira do Bom Jesus, Vargem Grande, Ponta das Canas e Lagoinha), abrangendo uma área de 30,37 km² (FLORIANÓPOLIS, 2009a).

A comunidade localizada na Vargem do Bom Jesus é considerada de acentuada vulnerabilidade social, sendo caracterizada pela existência de famílias de baixa renda, em sua maioria, residente em áreas de preservação ambiental ou em conjuntos habitacionais, possuidores de mínimas condições de infraestruturas, além dos altos graus de risco social relacionadas à violência e ao tráfico de drogas (FLORIANÓPOLIS, 2009a). Acrescido a tudo isto, a localização da Escola não coopera para a segurança dos alunos e de seus familiares que precisam transitar, para chegar nesta, pela margem da SC-403, rodovia de pista simples, sem segurança para os pedestres, onde motoristas já

³⁹ Ilha com 424,4 km².

protagonizaram graves e fatais atropelamentos⁴⁰. Além da falta de local adequado para pedestres, há falta de uma ciclovia e mesmo de uma passarela, aumentando em muito os riscos cotidianos para o trânsito dos moradores. Conta apenas com uma lombada eletrônica localizada em frente à Escola, a qual para ser respeitada pela maioria dos motoristas necessita do reforço da presença da Polícia Rodoviária Estadual (PRE).

A Vargem do Bom Jesus é uma das antigas comunidades da Ilha que se originou pela imigração açoriana e, devido a isso, ainda hoje conserva traços desta cultura, tais como: o Terno de Reis⁴¹, o Boi-de-mamão⁴², expressões de linguagem, hábitos alimentares, assim como a proibida farra do boi⁴³. Contudo, tais traços da cultura nativa foram, ao longo dos anos, mesclando-se com diferentes manifestações da população que foi se instalando na região. Principalmente com a construção dos conjuntos habitacionais Caminho do Mar e Vila União, além das famílias que foram ocupando uma área de preservação conhecida como Morro do Mosquito, em sua maioria, oriundos do oeste de Santa Catarina e Paraná (FLORIANÓPOLIS, 2009a), bem como do Rio Grande do Sul.

Neste contexto, a Escola, objeto desta pesquisa, foi construída há 7 anos, com a finalidade de atender crianças e adolescentes da comunidade bem como da região dos Ingleses, Vargem Grande, Canto do Lâmmim, dentre outras localidades da região. O atendimento, no ano de

⁴⁰ Inúmeras e lamentáveis foram as perdas, inclusive de alunos, nestes anos, desde o funcionamento da Escola.

⁴¹ Manifestação folclórica que ocorre em várias regiões do país, sendo um festejo de origem portuguesa ligado às comemorações do culto católico de Natal.

⁴² O Boi de Mamão é uma brincadeira do litoral catarinense que mistura música, dança, cantoria e uma encenação da morte e vida do personagem boi. Há outros personagens como o vaqueiro, o doutor de gente, o curandeiro, o cavalinho, a cabra, a bernúncia e a Maricota (GONÇALVES, 2000).

⁴³ A farra do boi é um elemento da cultura popular, de origem açoriana e praticada no litoral catarinense, local em que a colonização açoriana ocorreu. Neste elemento folclórico, os farristas perseguem o animal, durante a quaresma, chegando inclusive a maltratá-lo. Entretanto, percebemos que tal prática também ocorre fora do período da quaresma. Devido a tais características esta prática é proibida desde 1997, através do Recurso Extraordinário número 153.531-8/SC; RT 753/101 julgado pelo Supremo Tribunal Federal. Contudo, apesar da repressão policial e do Ministério Público, esta prática, lamentavelmente, ainda ocorre nos dias de hoje.

2011 (período que foi realizado o estudo), foi de 725 alunos e alunas de 1º ano a 8ª série, sendo 253 no período matutino, 232 no período vespertino e 240 em período integral (Anexo C), além dos alunos e alunas que são atendidos no período noturno pela Educação de Jovens e Adultos e do sistema de supletivo Ensino Médio, através de parceria com a Secretaria do Estado da Educação.

Em seu quadro funcional atuaram, no ano letivo de 2011, 88 educadores. Destes, 61 eram professores e 27 ocupavam os demais cargos funcionais (tais como: cozinheiras, porteiros, auxiliares de ensino, serviços gerais, bibliotecárias, técnicos educacionais, supervisores, orientadores, administrador e demais funcionários). Todos considerados educadores, pois atuando na instituição escolar, interferem de alguma forma, na formação do aluno (CODO e GAZZOTTI, 1999), ou, nas palavras de Soratto e Olivier-Heckler,

O Cotidiano de uma escola não se faz somente com os professores, na realidade, soma-se ao trabalho destes o de muitos outros profissionais para que resulte como fruto desse esforço coletivo, criado a partir da diversidade profissional, o êxito de cada dia letivo. Para tanto, no interior de uma escola faz-se necessário representantes de uma infinidade de categorias: merendeiras, pessoal da secretaria, pessoal da limpeza, marceneiros, profissionais ligados à saúde, vigias (SORATTO e OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 122).

Ainda, segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), sendo o objetivo ou missão da escola o de educar, para atingi-lo há os professores, considerados os profissionais que, oficialmente e reconhecidamente, desempenham diretamente tal função, *função-fim*. Entretanto, há um segundo grupo, desempenhando uma *função-meio*, composto por todos os demais funcionários da escola, os quais, no desempenho de suas funções, “fornecem a base, o terreno sobre o qual é possível realizar a meta principal da organização” (SORRATO e OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 125). É neste sentido que concordamos com estes autores ao afirmarem que, sendo o ato de educar o responsável pela aproximação de ambas as funções, *função-fim* e *função-meio*, tal condição transforma em educadores todos os profissionais que atuam na escola.

Sobre sua arquitetura, a Escola Luiz Cândido da Luz está

localizada numa área de 12.400 m², na qual há uma considerável área construída, além de uma extensa área livre, toda murada (Anexo D). Ao adentrá-la pela portaria, no andar térreo estão as salas: de aula, da direção, de secretaria, de professores, da coordenação, da Saúde do Escolar e Programa Mais Educação⁴⁴, da administração, de lutas (onde ocorrem oficinas de karatê e jiu-jitsu), auditório, biblioteca e laboratório de ciências. No primeiro andar estão: salas de aula, de Multimeios⁴⁵ e de reforço escolar. Estes dois andares são interligados por uma escada e por uma rampa. No térreo, seguindo o desenho de um T invertido, chega-se ao salão de refeições (refeitório), que fica ao lado da cozinha e da sala de dança.

Rodeando a lateral direita da Escola estão duas salas de aula de madeira, independentes, e entre estas e o espaço até o refeitório, encontra-se a horta da Escola. À esquerda do prédio estão a quadra coberta, a quadra descoberta, uma vasta área de piso de areia e, entre esta e a cozinha, outra com o chão cimentado. Na parte de trás, após a vasta área aberta, onde se encontram, também, os parquinhos (totalizando quatro peças, feitas de madeira e aço), há outras três salas

⁴⁴ Segundo informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC) – www.mec.gov.br - o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial n.17/2007, compreendendo ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na busca por ampliar a jornada escolar, assim como a organização curricular, na perspectiva de uma Educação Integral. Ofertando atividades organizadas nos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Seus ministrantes, denominados monitores, são conhecidos como “oficineiros” e recebem R\$ 300,00 como ajuda de custo para 5h de trabalho semanal. Este programa, em decorrência do caráter pedagógico, visa que tais atividades possam melhorar o ambiente escolar e por tal motivo atende em caráter prioritário as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁴⁵ Estas salas são “espaços em escolas-pólo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Florianópolis com o objetivo de promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdo-cegos e àqueles com dificuldades motoras” (MACHADO, 2004, p. 51 apud MICHELS, 2007, p. 4). Segundo Michels (2007) a Rede possui 12 salas multimeios e em cada uma delas atuam dois professores formados em Educação Especial, que dão suporte, quando há demanda, às demais escolas próximas à escola-polo.

de aula, também de madeira, independentes entre si, do lado de outra construção de alvenaria. Construção esta que funciona como depósito de materiais de manutenção, de limpeza e de Educação Física, além de possuir banheiros, desativados. Devido ao que lhe é destinado, este local, possui péssimas condições de limpeza e conservação. Mesmo tal limpeza sendo alvo de inúmeras reivindicações dos professores de Educação Física, incomodados com as péssimas condições sanitárias do local, a situação permanece a mesma durante os últimos anos.

A pintura externa da Escola ainda corresponde a de sua criação, e a interna, apesar de ter sido retocada com recursos da própria Escola, está toda agredida por vandalismo dos alunos e por infiltrações e ações do tempo. Apesar da limpeza constante das salas, antes e depois das aulas, a aparência de sujeira, ocasionada pela falta de cuidado dos alunos assim que as adentram, dá a impressão de um ambiente sempre sujo, principalmente nas salas das turmas de 6º ano a 8ª série. Além da desorganização das carteiras, há materiais didáticos que muitas vezes ficam espalhados pelo chão, ao invés de organizados nos armários⁴⁶. Esta situação só se faz diferente nas salas de 1º ao 5º ano, onde há professores regentes. As demais se apresentam com cartazes mal colados, caídos, tortos - ambiente lamentavelmente aceito pela maioria

⁴⁶ Em seu estudo, Dias-da-Silva (1997) constata que o espaço, sua organização e o tempo dedicado pelo professor a ele podem influenciar no aprendizado dos alunos, principalmente nos anos após as séries iniciais, quando os alunos se deparam com diversos professores, responsáveis cada um por uma matéria. Os alunos no sexto ano perdem os vínculos de afetividade e proximidade com uma professora regente que, até então, os acompanhava em praticamente todo o período que estavam na escola, com exceção de raros momentos. Deparar-se com esta nova organização torna-se um fator mais difícil se a organização da sala com a qual se estava acostumado torna-se uma desorganização que diminui ainda mais o espaço que já é inapropriado. Nas turmas acompanhadas havia salas que eram a metade do tamanho de outras, para a mesma quantidade de alunos. Segundo a autora, nas séries iniciais há uma maior dependência dos alunos em relação ao professor, depois espera-se que os alunos assumem sua independência. Então, a maioria dos professores deixa a organização a cargo dos alunos, inclusive, pela falta de tempo, “tempo ditador”, tendo em vista que uma aula dura 45 minutos. Assim, o professor abre mão de organizar a sala a seu modo, pois seria um rearranjo a cada sinal, pois cada um teria um modo de organização. Entretanto, não estamos afirmando que todos fazem isto. Prova do contrário é a organização do espaço da qual o professor 3 não abre mão antes de iniciar sua aula, delegando aos alunos a função de organizarem as carteiras e os demais materiais.

dos professores e internalizado pela maioria dos alunos.

As quadras da Escola são espaços muito disputados. Seu número é insuficiente, tendo em vista que em um mesmo horário este espaço é dividido entre quatro ou mais professores e suas turmas. As turmas regulares de Educação Física têm em média 30 alunos e as oficinas do Programa Mais Educação que atendem em média a mesma quantidade de alunos. Raros são os horários em que os professores conseguem utilizar toda a extensão das quadras e, apesar disso, não há um acordo prévio sobre seu uso. Este é feito na hora ou com mínima antecedência, geralmente em conversas pelos corredores no mesmo dia, o que impede um planejamento prévio da aula a ser dada (e a própria realização da aula planejada), como também possibilita que o docente projete diferentes aulas, conforme o espaço disponível para o trabalho. A quadra coberta, construída em 2008, é a mais disputada, e ainda não passou por reformas necessárias. Na opinião dos professores, seu espaço foi mal aproveitado. Estes preferiam que ela fosse demarcada em duas, por ser bem maior que a externa, ao invés de uma única marcação de piso (delimitando as quadras de futsal, voleibol, basquetebol e handebol) mesma marcação encontrada na quadra externa.

Depois das quadras, um dos espaços mais desproporcionais referente ao número de pessoas que fazem uso dele é a sala dos professores, reflexo da precarização do trabalho docente. Nesta sala há duas mesas que ocupam o seu centro, como que constituindo uma grande mesa (em extensão), rodeada por cadeiras. Entretanto, o número de cadeiras é insuficiente para o número de professores antes do início da primeira aula do dia e nos intervalos (recreios e almoço). Localiza-se ali, também, os armários dos professores, igualmente em número insuficiente. Então, estes são distribuídos prioritariamente, aos professores efetivos, aos ACT's que exercem 40h e, se houver disponibilidade, aos ACT's com 20h. Há ainda, neste espaço, uma geladeira e um micro-ondas (adquirido pelos professores que lá exerceram suas atividades profissionais no ano de 2010). Percebemos que o espaço não chega a ser aconchegante, sequer oferece condições mínimas para um repouso durante os intervalos, dificultando também o encontro entre os pares para planejamento ou troca de experiências. Porém, ainda assim, acreditamos que é neste espaço escolar, limitado em recursos, que se deva exercer uma formação em serviço, capaz, inclusive, de modificar tal situação.

2.2.1 A Escola como um lugar de possibilidades

Comungamos com Caldeira (1993) a assertiva de que a Escola oferece mais possibilidades de formação do que a própria Universidade, visto que os professores que hoje atuam no ambiente escolar se formam nestes espaços. Esta formação é otimizada pelos desafios do cotidiano, pelos conflitos com os quais se deparam os professores, pelas soluções que lhe exigem as necessidades pedagógicas, pelas trocas de experiências, pela observação de seus pares ou diálogos com estes, pela própria reflexão de sua prática e pelos materiais disponíveis no espaço onde se encontram. Entretanto, acreditamos que se tal espaço de formação recebesse a intervenção de apoio da Universidade, esta formação poderia ser potencializada, tanto aos professores em serviço, quanto aos acadêmicos em formação. Neste momento faremos uma reflexão sobre a Escola como espaço de formação, situando-a dentro da chamada educação moderna.

A educação moderna, que se materializa na Escola, é um dispositivo institucionalizado, massificado, controlado e regulado pelo Estado, sendo assim uma invenção social e, portanto, arbitrária. Mas tais características, apesar de óbvias, não podem apresentar-se como naturais, inevitáveis e irreversíveis, pois assim estarão conformando e limitando o que pode ser feito. Por isso, faz-se necessário a perspectiva histórica. Conforme Silva (1992), não podem tais características determinar e conformar aquilo que podemos fazer no âmbito de nossas ações educacionais e pedagógicas. As escolas não são locais apenas de instrução (apesar de deverem ser da maneira mais eficaz possível), são também locais políticos e culturais (GIROUX, 1997).

Aos seus atores são disponibilizados um cenário e instrumentos, mas por maior que seja a regulamentação de seu uso, a utilização destes é de criação dos mesmos. Assim sendo, sempre é possível encontrar brechas para inovar e criar. Como defende Giroux (1997), é necessário encarar as escolas como esferas públicas democráticas, necessitando os professores de serem capazes de transformar a natureza fundamental das condições em que exercem seu trabalho, tornando a escolarização não apenas significativa, mas também a tornando crítica e emancipatória. Em outras palavras, é necessário revelar novas possibilidades de pensar e organizar as experiências escolares (GIROUX, 1997), colocando a escola sempre em movimento, pois é apenas neste movimento que ela será capaz de acompanhar as necessidades surgidas no cotidiano, as quais precisam ter um olhar sensível do docente, para serem desveladas.

Neste processo de novas teorias questionarem contínua e

criticamente o que se apresenta no contexto escolar como dado e garantido em relação ao conhecimento e à prática escolar, Giroux (1997, p. 40-41) argumenta que os professores "precisam adquirir maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares; eles precisam ter mais controle sobre como estes materiais poderiam ser ensinados, e como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla". Os professores, portanto, precisam envolver-se coletivamente na produção dos Materiais Curriculares, pois são os atores com as condições de desenvolver materiais adequados aos contextos, tanto social quanto cultural, no qual ensinam.

Ainda, segundo Giroux (1997) as escolas precisam desenvolver relações sociais democráticas e estas devem tornar-se parte das experiências vividas por seus atores. Estes poderiam organizar-se em torno do que deveriam ser, olhando para o futuro, olhando para além do imediato, aliando luta a um novo conjunto de possibilidades humanas e desenvolvendo uma nova linguagem. E podemos dizer que nisto consiste uma das contribuições da Teoria da Resistência⁴⁷, que vai além das contribuições dadas pelas Teorias da Reprodução⁴⁸. Contudo, para se chegar àquela de maneira clara e significativa é necessário passar pelo "choque" oportunizado por esta. O próprio Giroux (1997) ao

⁴⁷ Segundo Cardoso (2008, p. 23) "outra maneira de pensar a escola vê nela um lugar de luta e resistência às formas dominantes de organizar a sociedade. As chamadas **pedagogias críticas e da resistência** são parte de um conjunto de críticas construídas em torno, principalmente, das teorias da reprodução social. Os estadunidenses *Henry Giroux e Michel Apple* são os principais representantes dessa perspectiva de análise da escola. Como teóricos críticos, preocupam-se com a centralização da política e do poder na análise do funcionamento das escolas".

⁴⁸ Também chamadas de crítico-reprodutivistas, seus principais autores foram Althusser; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; e, Bourdieu e Passeron. De acordo com Cardoso (2008, p. 20-21) "essa perspectiva de olhar para a educação escolar recebeu essa denominação por fazer críticas às teorias conservadoras (funcionalista e estruturalista) e afirmar, com base na teoria marxista, que a escola tem um papel fundamental à reprodução da ideologia burguesa, desmistificando a imagem da educação como um fator determinante de equalização e de mobilidade social. No interior dessa perspectiva de olhar para a escola, encontramos duas vertentes: aquelas que vêem na escola a função de reprodução social e aquelas que vêem na escola a função de reprodução cultural".

abordar a Pedagogia da Libertação na visão de Freire, afirma,

Para que os educadores compreendam o significado da libertação, eles devem primeiro se conscientizar da forma assumida pela dominação, a natureza de sua situação, e os problemas que ela suscita para aqueles que a experimentam como força subjetiva e objetiva (GIROUX, 1997, p. 152).

A Escola ao ser contextualizada como um terreno repleto de contestação, conflitos, lutas e resistências, oportuniza que as culturas da escola criem condições para que estudantes se fortaleçam e constituam-se como indivíduos políticos (GIROUX, 1997), assim como, também, seus demais atores. Isto significa que os intelectuais transformadores precisam se envolver com uma leitura política da cultura popular, estabelecendo novas relações políticas dentro e fora das Universidades. O chão da Escola precisa ser trilhado pelas instâncias de formação de professores, cuja formação necessita ser uma construção social contextualizada na Escola para efetivar-se numa formação contra hegemônica, porém, realista com as possibilidades concretas. Possibilidades estas que, apenas com a ação humana (do educador), são capazes de ampliarem-se no sentido dialético, vislumbrando assim "formações sociais concretas que permitam comunicação e ação crítica" (GIROUX, 1997, p. 240).

Assim, ousamos dizer que existe, além de, "uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (FREIRE, 2010, p. 45), no caso, escolar, existe uma pedagogicidade também indiscutível no processo de construção de MC's, no qual os professores precisam envolver-se coletivamente, pois são os atores com as condições de desenvolverem materiais adequados aos contextos, tanto social quanto cultural, no qual ensinam. No processo de novas teorias questionarem, contínua e criticamente, o que se apresenta no contexto escolar como dado e garantido em relação ao conhecimento e à prática escolar, Giroux (1997, p. 40-41) argumenta que os professores "precisam adquirir maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares; eles precisam ter mais controle sobre como estes materiais poderiam ser ensinados, e como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla".

2.2.2 A formação em serviço (na Escola) como uma possibilidade

Em nossos dias, a caminhada se faz em favor do desenvolvimento do pensamento crítico, histórico, autônomo e construído coletivamente por pessoas que almejam o desatrelamento das “amarras” para a consecução de um projeto que valorize o homem como ser humano, ao mesmo tempo premissa e produto da história (BRZEZINSKI, 1996, p. 28).

A formação de professores é um processo com características singulares, pois o educador também se forma em sua prática e esta formação é potencializada quando este é capaz de teorizá-la, seja escrita ou verbalmente e, com certeza, mais ricamente se este processo ocorrer coletivamente. Não se pode pensar a formação de professores colocando-os na função básica de alunos passivos, aos quais conhecimentos (ou saberes) serão transmitidos. O que, às vezes, muitos professores necessitam é se verem capazes e assim descobrirem os conhecimentos que possuem e produzem (constroem) em sua prática.

Na educação cada momento é único, por envolver pessoas (com pensamentos e emoções distintas), então cada aula é um momento oportuno de aprendizagem e formação, por apresentar singularidades distintas de outro momento. Partindo do pressuposto de que formação implica saberes, pois é este âmbito teórico que dotará os professores de competências para atuar no âmbito da prática, então *formar* e *saber* atuam, simultaneamente, no processo de formação.

A formação, mesmo de professores, segundo Charlot (2005), envolve três termos: saber/aluno/mestre. O saber é o objetivo, o aluno, o aprendiz e o mestre, o mediador entre ambos. Mas na formação de professores existe um quarto termo, primordial, que a torna singular: *a prática*, que possui um saber, mas não pode ser reduzida a ele, pois ultrapassa conceitos. A prática ao mesmo tempo em que contextualiza, oportuniza a conscientização, o movimento necessário à aplicação do saber, capaz de, simultaneamente e até ciclicamente, abstrai-lo e materializá-lo. Charlot (2005) ainda menciona a diferença entre formador e professor, sendo o primeiro o "homem das variações" e o segundo, o homem dos saberes constituído, mas estes dois constituem o educador, ao qual se deve acrescentar a sensibilidade. Que o faz ir à busca de uma formação singular, pois consciente de que o processo de ensino é mutável e em movimento; consciente, também, das rápidas transformações com as quais dia a dia nos deparamos e que operam pela

via da construção do saber. Quando falamos da formação como um processo em constante movimento, isto se torna possível pela relação entre prática e saber, lembrando que a prática do saber é uma prática e o saber da prática é um saber. Ambos interagem e até se confundem neste processo de formação do homem, principalmente do educador, cuja formação emerge, constitui e conflui na prática docente.

Segundo Caldeira (1993, p. 4) é urgente "repensar projetos de formação inicial e permanente à luz de novas teorias educacionais que possibilitem a superação desta dicotomia"⁴⁹ entre os conteúdos de formação e a realidade escolar. Para esta autora a formação de professores deve ser pensada como um processo que não se esgota em um curso e considera ainda que, grande parte desta formação se constitui num espaço privilegiado de reflexão pedagógica, pois a formação do professorado se constrói no cotidiano escolar.

Esta reflexão nos remete à importância que a atuação de uma coordenação pedagógica tem no âmbito escolar, como mediadora desta formação oportunizada aos professores. Na Escola Luiz Cândido da Luz a coordenação pedagógica havia planejado uma reunião pedagógica por trimestre, ou seja, seriam pelo menos três reuniões durante o ano letivo de 2011, quando ocorreram quatro. Nelas foram discutidas questões referentes aos alunos e visando à formação dos professores. Entretanto, segundo a orientadora, também houveram conversas individualizadas, com intervenções necessárias, levantadas, principalmente, após a leitura dos planejamentos trimestrais entregues pelos professores. Segundo ela, a intenção seria um acompanhamento mais próximo, porém, isto não foi possível pela demanda escolar. A Escola contou com a atuação de apenas uma orientadora e um supervisor durante o ano letivo de 2011, além de um administrador em parte do ano e o auxílio da professora de Educação Física, que também integrou a coordenação pedagógica com atividades relacionadas à administração. A orientadora informou que, segundo o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), seriam necessários três orientadores e dois supervisores para atender a demanda da Escola.

As reuniões pedagógicas ocorreram com os professores de 6º ano a 8ª série e entre os professores de 1º a 5º ano, em dias distintos, não paralisando por completo o atendimento aos alunos. Tais reuniões enfocaram a solicitação do planejamento e, em determinado período, os professores de áreas se reuniram para discussão, seja de questões

⁴⁹ Tradução nossa.

pertinentes aos alunos, a orientações vindas da Secretaria ou a assuntos pertinentes ao funcionamento dos trabalhos. Segundo a orientadora, foi estipulado um prazo para a entrega dos planejamentos e, apesar de termos informado na entrevista (a qual concedeu no mês de dezembro, em sua sala) de que todos os professores de Educação Física entregaram os planejamentos no prazo, quando estes foram solicitados, não os tinha arquivados. Então, reconheceu, para sua própria surpresa, que nem todos entregaram todos os planejamentos, como foi o caso do professor 2 e do professor 3. Todos os planejamentos do professor 1 foram entregues. Este ainda informou que fazia a socialização deles com seus colegas de área, mas que dificilmente obtinha um retorno destes, sendo inviabilizada a discussão ou o planejamento coletivo.

A coordenação, segundo a orientadora, de posse dos planejamentos analisa os objetivos e verifica se estão de acordo com a Matriz Curricular. Observa que há coerência entre eles nos planejamentos dos professores de Educação Física, por ser, segundo ela, uma área bem definida, com objetivos claros e conteúdos persistentes, não necessitando de nenhuma intervenção, diferentemente do que acontece com outras áreas. Apesar da entrega do planejamento ser individualizada, ela percebe que os professores “trocam figurinhas”, conversam entre si. Porém, este momento poderia ser otimizado pela coordenação, garantindo tempo e espaço para que assim os professores procedam, para realmente planejar coletivamente.

Para a orientadora, grande parte das limitações para oportunizar os momentos de planejamento refere-se ao espaço físico. A sala da coordenação é pequena, assim como a sala dos professores. Até o espaço da biblioteca é reduzido diante da demanda que apresenta a Escola. Vê como única saída o suspender das aulas, o que não acredita ser viável. Mencionou ainda a constituição de um grupo de estudos, que não conseguiu mais se reunir devido a inexistente espaço adequado. Este reunir-se e o próprio sentar-se com os colegas com a perspectiva de trocar experiências oportunizariam um trabalho colaborativo, trabalho este que,

[...] está relacionado com a criação de interconexões pessoais entre os docentes. Isso juntamente com o incremento da iniciativa e da motivação individuais, leva a uma qualificação de seu trabalho. As frustrações e as manifestações agressivas são pouco frequentes nas escolas em que há trabalho colaborativo (Arnaiz, Herrero,

Garrido e de Haro, 1999). Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam que, além da partilha de recursos e idéias, os professores que trabalham em grupo realizam reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem. Thurler (2001), por seu turno, argumenta que esse tipo de relação profissional está relacionado com a maneira de tratar novas idéias e de implementar mudanças; com o sentimento de integração e de solidariedade entre os membros da comunidade escolar; com o grau de segurança, de tomada de riscos, de auto-avaliação e auto-crítica; e com a rápida mobilização de recursos quando se necessita desenvolver atividades conjuntas (DAMIANI e PERES, 2007, p. 358).

Durante as observações consegui acompanhar duas das quatro reuniões pedagógicas realizadas, pois duas delas ocorreram no primeiro semestre e as observações iniciaram no segundo semestre. Na reunião realizada em 22 de setembro foi apresentado um gráfico sobre o rendimento dos alunos dentro da Rede. Constatou-se que em relação à média dos alunos da Rede, todas as séries da escola se encontravam abaixo. Tal situação, que também se expressou na Província Brasil⁵⁰, iria submeter a escola a participar no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)⁵¹, programa que realiza a verificação dos motivos de tal desempenho e de como se pode reverter tal situação, traçando um planejamento estratégico. Durante a discussão foi verificado que as turmas com maiores problemas de indisciplina são dos alunos com maior aproveitamento na escola. A discussão se encaminhou para a

⁵⁰ Segundo informações disponibilizadas pelo site <http://www.inep.gov.br/provinhabrasil>, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esta é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização aplicada a todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Sendo elaborada pelo INEP, distribuída pelo Ministério da Educação e aplicada pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais.

⁵¹ Segundo informações disponibilizadas no site do MEC (<http://www.pdeescola.mec.gov.br>), o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola – é uma ferramenta gerencial que, busca auxiliar a escola na realização do seu trabalho, visando melhorias desde o trabalho dos professores ao da direção, de maneira que busquem atingir os mesmos objetivos no processo de ensino e da aprendizagem.

questão do que é posto para a escola (competências a se atingir com os alunos) e a dificuldade de se alcançar isso, devido às demandas sociais dos alunos, situação que se reflete no trabalho do professor. Este fato, por si só, evidencia a necessidade de uma formação específica na escola, que infelizmente não é oportunizada. Também, demonstra a inviabilidade da padronização do ensino. Diante do exposto, nos cabe a indagação: o planejamento deve caminhar em função do que é avaliado pela Prova Floripa⁵² e Provinha Brasil, e pelo que não foi atingido nestas?⁵³

Então, começaram a discutir a possibilidade de um trabalho integrado entre as áreas, sugestão dada pela coordenação. Para tanto, os professores reivindicaram um espaço físico para a troca de experiências, para o diálogo sobre o trabalho com as turmas, para a realização do planejamento e a preparação das aulas. Porém, para a coordenação isto era algo que podia até ser implantado, mas somente para o próximo ano. Para os professores, caberia agora apenas pensar em como fazer isso. Assim, tomaram a postura de adiar esta ação, postergando um problema que se apresentava agora. No entender dos professores, a constituição deste espaço de vivência coletiva poderia apresentar-se como solução para o desafio apresentado. Esta falta de apoio para as ideias e necessidades dos professores pareceu-nos bastante desmotivador para o corpo docente, dando eco às suas reclamações sobre a atuação dos coordenadores. A necessidade do espaço reivindicado por esses professores vai de acordo ao que Soratto e Ramos (1999) afirmam, de que

⁵² A exemplo da Provinha Brasil, segundo informações fornecidas pelo site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>), a Prova Floripa trata de uma avaliação diagnóstica do processo ensino-aprendizagem para coletar dados que permitam redirecionar as ações e intervenções na prática pedagógica. É elaborada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam na Rede.

⁵³ Em pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Oliveira (2011) verifica as implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores do Ensino Fundamental. As análises realizadas pela autora apontam para uma supervalorização dos resultados das avaliações e a intenção de utilizar os indicadores na formação continuada. A autora destaca ainda que, a supervalorização é expressa pela criação em 2007 de um sistema de avaliação próprio - a Prova Floripa - e pela adoção das apostilas do sistema privado de ensino (o Sistema Educacional UniBrasil) nos anos finais.

[...] o produto do educador é, na verdade, o produto da ação coletiva de vários educadores. Cada professor em sua disciplina precisa do outro que por sua vez também precisa dele, o que significa que a boa realização do trabalho demanda uma rede social composta por todos os educadores. Na gestão cotidiana dos problemas no ensino, o aluno que comparece às aulas de matemática é o mesmo que comparece às aulas de português e os educadores são empurrados a definir estratégias únicas de enfrentamento das dificuldades: a agressividade de João, a apatia de Maria merecem uma reunião que seja capaz de definir a melhor estratégia, uma forma comum, socializada desse enfrentamento (SORATTO e RAMOS, 1999, p. 274).

Ainda no período matutino, visto que a reunião estendeu-se até o final do período vespertino, foi salientado o trabalho de uma professora de 2º ano, cujo trabalho possui peculiaridades, tanto em sua proposta como em sua postura. Esta professora trabalha com os princípios de integração e interação, para os quais o retorno é extremamente positivo. Foi destacado que ela se utiliza da produção de materiais diversos, inclusive, colocando o aluno a construir, sendo que é a partir destes materiais que desenvolve os conteúdos e busca atingir as competências. Este processo, na leitura da coordenação apresenta-se também, como um recurso para “combater” a indisciplina, já que os alunos sentem-se construtores e assim se interessam pelo que fazem e focam suas energias neste processo. Vamos mais além, acreditamos que esta maneira de trabalho docente torna o processo de ensino-aprendizagem, realmente, significativo e seu planejamento pode constituir-se como um momento de formação em serviço.

O exemplo desta professora, exposto por um membro da coordenação, nos faz pensar que sua estratégia vai ao encontro do que reivindicaram os professores quando mencionaram a necessidade de um espaço para planejamento e discussão. Percebemos, assim, um desencontro entre coordenação e corpo docente, pois apresentam os mesmos anseios, mas não conseguem escutar na proposta do outro algo que os ajude a colocar em prática o que almejam. Parecem falar da mesma coisa, mas não escutam uns aos outros. Se um espaço físico, com recursos diversos, fosse disponibilizado ao corpo docente, com o apoio da coordenação, poderiam ser oportunizados momentos de diálogos e de

discussões; os professores sentariam com os pares e construiriam desde o planejamento até a efetivação de um trabalho integrado entre as áreas, passando pela diversificação de materiais curriculares, talvez até inovadores na prática de muitos professores.

A continuidade da reunião no período vespertino não foi tão produtiva. Os professores reuniram-se na sala informatizada e foi disponibilizado o acesso à plataforma MERITT⁵⁴. Nesta plataforma os professores podem consultar o desempenho de todos os alunos e turmas em suas disciplinas, tanto na Prova Floripa como na Provinha Brasil. Quando desta consulta, o professor 1 e o professor 2 discutiram sobre o conteúdo das questões de Educação Física, concluindo que elas envolviam, de alguma maneira, conhecimentos midiáticos, ou seja, informações atuais sobre os esportes, disponibilizadas pelos meios midiáticos de comunicação, como televisão e internet. A Educação Física não pode ficar refém desta perspectiva, entretanto, também, não pode negá-la. A vinculação destes meios e sua problematização⁵⁵, na prática pedagógica, fazem-se necessárias na atualidade.

A reunião seguinte realizou-se em 28 de novembro, movida pela necessidade de discutir: o calendário até o final do ano, a entrega das chamadas e das avaliações dos alunos, a realização da avaliação dos professores ACT's e a resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) n. 04 de 13 de julho de 2010⁵⁶; além de definir procedimentos sobre a realização da formatura

⁵⁴ Serviço prestado por empresa particular, cuja ferramenta de consulta para educadores e escola está disponibilizada através do site www.meritt.com.br/floripa.

⁵⁵ Segundo Betti (2001, p. 127-128) a incorporação das mídias ao ensino da Educação Física na “perspectiva da vivência/conhecimento/reflexão, traria muitas vantagens: (1) motiva ao debate e à reflexão por tratar de assuntos atuais e polêmicos, sobre os quais em geral os alunos já possuem informações; (2) a linguagem jornalística é atraente para os alunos, é mais sintética e muitas vezes conjugada com imagens e recursos gráficos; (3) as produções audiovisuais conseguem dar destaque e importância para informações que às vezes o próprio professor transmite, mas não obtém repercussão satisfatória; (4) os vídeos podem sintetizar muito conteúdo em pouco tempo, e substituir com vantagem aulas expositivas ou textos escritos; (5) no caso da televisão, a imagem nos atinge primeiro pela emoção, e a partir deste primeiro impacto que comove os alunos, o professor pode mediar uma interpretação mais racionalizada e crítica”.

⁵⁶ Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

das turmas de 8ª séries. Também foi apresentado o quadro de horários para a chamada “educação em tempo integral” (de sete horas), por meio da qual os alunos que estudam no período matutino tendo aulas regulares das 8h às 12h, almoçarão das 12h às 13h e continuarão na Escola das 13h às 15h15 com atividades do Programa Mais Educação (com a possibilidade de realizarem oficinas de esporte, música e artes). Já, os alunos matriculados no período vespertino poderão iniciar suas atividades às 9h30 nas oficinas, almoçando das 12h às 13h, quando irão para as atividades do ensino regular até às 17h. Então, para completar às 7h, oportunizam-se aos alunos 1h de almoço na Escola, com outras duas horas e quinze minutos de oficinas no contra turno. É a isto que a SME está chamando de Educação Integral: a escola oferecer contra turno para todos, porém não todos dias para todos⁵⁷.

Antes da finalização da reunião no período matutino, foi discutido, ainda, o retorno das salas temáticas, mas não se chegou a nenhuma conclusão. Entretanto, está certo que das vinte e oito turmas do ano letivo de 2011, abrirão em 2012 apenas vinte e cinco. E, então, turmas de 28 alunos irão para 35, sendo tal decisão justificada por uma melhor adequação ao espaço disponível na Escola e para atender a Portaria n. 171/2011 que normatiza a rematrícula e a matrícula no

⁵⁷ Desta maneira, o Governo “atende” ao artigo 34 da LDBEN de 1996, onde consta: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996). Entretanto, não se trata de uma educação integral e nem (ainda) de uma educação em tempo integral, pois, segundo Freitas e Galter (2007), para ser uma educação integral teria que se aproximar das concepções de Miguel Bakunin e Karl Marx, ou seja, “uma aprendizagem para além da concorrência na sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural, produtiva) sejam consideradas e desenvolvidas – *homem omnilateral*” (FREITAS e GALTER, 2007, p. 127). Também não se configura uma educação em tempo integral, pois o aluno não permanece nos dois turnos (matutino e vespertino) na escola, além de diversos outros fatores, como a não integração na proposta curricular da escola, a não integração dos profissionais deste projeto com os professores da escola, a falta de formação destes profissionais, bem como, a falta de exigência de formação pedagógica por parte das pessoas envolvidas no projeto. Este fato, por si só, representa a precarização do teor pedagógico que tais atividades deveriam envolver, por ocorrerem dentro da Escola. Nestas circunstâncias o investimento torna-se baixo, como também, a educação oferecida.

Ensino Fundamental delimitando o número de alunos por turma. Por fim, a coordenação informou que a Escola não ofertará o TOPAS⁵⁸ no próximo ano, pois não há na Escola alunos suficientes para abrir turma, sendo estes inseridos na idade/série, caso contrário a Escola haveria de receber em torno de 20 alunos de outras escolas que já estão nesta situação de distorção idade/série. O período vespertino foi destinado à orientação aos professores sobre as avaliações descritivas dos alunos e para realização das avaliações dos professores ACT's.

REFLEXÕES

Estas linhas ousam pensar a educação e o educador a partir do que o educador faz. Um caminho tão óbvio quanto raro (CODO, 1999, p. 37).

A percepção sobre a periodicidade das formações da Rede que seriam necessárias é discordante entre os professores, entretanto, todos são unânimes em mencionar a necessidade de tal formação contemplar momentos de reflexão, rodas de discussão entre os professores. Seriam oportunidades nas quais os professores poderiam trocar experiências, opinar sobre a prática e dúvidas dos colegas, ouvir sugestões sobre suas ideias, seus anseios, enfim, dialogarem e, talvez, até lançarem-se no

⁵⁸ Programa Tempo Integral: Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS), que viabiliza a constituição de turmas com alunos em situação de distorção idade/série, em dois grupos: o grupo I para crianças e adolescentes de 3º, 4º e 5º ano, e o grupo II para crianças e adolescentes de 6º, 7º e 8º ano. A constituição dos grupos pode ser por idade, por ano de escolaridade, por nível de conhecimento ou ainda, por metas de conhecimento. Os alunos serão atendidos em tempo integral, ocorrendo sempre em um único turno as aulas formais e no outro turno as oficinas (de apoio pedagógico, artes, informática, esportes, dança, atividades culturais e comunitárias), com avaliações descritivas e construção de portfólios individuais e coletivos (FLORIANÓPOLIS, 2009b). Teoricamente tudo está muito bem elaborado, mas na prática a situação real é mais cinzenta, há alunos que, após passarem pelo grupo I e II, mesmo não atingindo as “metas de conhecimento”, são “expulsos” para o Ensino Médio, sem nenhuma condição de acompanhar este nível de ensino. Então, a Rede resolve seu problema não mantendo os alunos em distorção idade/série, mas o problema de muitos destes apenas é repassado para outra escola, geralmente de outra Rede, a Estadual. Além disso, tal projeto gera prestígio no meio educacional, como projeto inovador e inclusivo.

desafio de construir um planejamento coletivo. Como salienta Muñoz Palafox et al. (2004), o planejamento de ensino, pensado no contexto da pedagogia crítica, tem por função e importância,

[...] a necessidade dialética de concretizar o trabalho pedagógico por meio de uma atividade mediadora entre os indivíduos e o social, entre os/as alunos/as e a cultura social historicamente acumulada, cuja função é facilitar, por meio de complexos temáticos de conteúdos, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento associado à luta pela democratização da escola e da sociedade (MUÑOZ PALAFOX et al., 2004, p. 4).

Assim, apresentam-se como sujeitos desejosos de se afirmarem como tal, já que a formação de professores é um processo com características singulares. O educador também se forma em sua prática e esta formação é potencializada quando este é capaz de teorizá-la, seja escrita ou verbalmente. E, com certeza, mais ricamente se este processo ocorrer coletivamente. Não se pode pensar a formação de professores colocando-os na função básica de alunos passivos, aos quais conhecimentos (ou saberes) serão transmitidos. Como alerta Tardif (2000), estes não podem ser considerados "idiotas cognitivos", isto já não é mais cabível em nenhum processo de ensino, independente do nível ou modalidade, quanto menos quando se trata de professores. O que, às vezes, muitos professores necessitam é se sentirem capazes e assim descobrirem os conhecimentos que possuem e produzem (constroem) em sua prática.

Os professores, participantes desta pesquisa, reconhecem em si e em seus colegas um rol de conhecimentos, conhecimentos práticos, advindos de suas experiências e reflexões. No entanto, isto não os faz descartar deste processo de formação tanto as palestras ou mesmo os cursos, vendo-os como momentos de aprenderem maneiras diferentes de fazer a prática, inclusive com a construção de MC's, como ressalta o professor 2. Considerando que, na educação cada momento é único, por envolver pessoas (com pensamentos e emoções distintas), então cada aula é um momento oportuno de aprendizagem e formação, por apresentar singularidades distintas de outro momento. Partindo do pressuposto de que formação implica saberes, pois é este âmbito teórico que dotará os professores de competências para atuar no âmbito da prática, então formar e saberes atuam simultaneamente no processo de

formação. E é esta valorização da *práxis*, que busca na teoria o suporte para a prática, que acreditam fazer-se necessária neste processo, reconhecendo-o, assim, como um processo dialógico.

Quando o professor 2 ressalta a possibilidade de construção de MC's, compreendemos seu entendimento para além de uma alternativa aos poucos recursos disponíveis, mesmo porque sabemos que a Rede dispõe de verbas para tal e tem o dever de arcar com tais materiais. Entretanto, este, como um processo de formação - como será apresentado em capítulo posterior, é tanto dialógico como dialético: dialógico com a prática docente e dialético entre o coletivo envolvido. Porém, faz jus salientar, neste momento, o fato de os professores perceberem e ecoarem a falta de materiais como um agravante que limita o trabalho pedagógico ao qual se propõem.

Torna-se evidente a necessidade de reivindicar materiais apropriados, mas o professor não pode sentir-se refém de sua escassez, muito menos acomodar-se diante de tal situação. É necessário haver uma mudança no agir do professor, no papel da escola e da própria Educação Física como componente curricular na promoção de cidadãos críticos e reflexivos. Torna-se necessário, segundo Gimeno Sacristán (1996 apud CAPARRÓZ, 2001), decodificar as condições de escolarização, ou seja, atentar para as intenções do currículo, inclusive o oculto. É necessário, ainda, que o professor assuma responsabilidade sobre o que ensina e pelas metas que com isso busca (GIROUX, 1997 apud CAPARROZ, 2001). Assim como Caparróz (2001) alerta para a não fundamentação da prática cotidiana, Fonseca da Silva (2004) lembra que esta implica uma atividade de reflexão, que através do planejamento coletivo é capaz de conformar-se num instrumento de organização e ação coletiva, visando resolver os problemas da escola e desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Neste processo de formação, a Rede deixa claro, na fala de seus representantes (assessores) nos encontros de formação, o anseio pela padronização do ensino. Para além do processo de ensino como um todo, é particularmente um retrocesso no âmbito da Educação Física Escolar, área que, apesar de legítima, continua travando uma batalha diária, principalmente nos meios de formação inicial e continuada para construir sua autonomia, na perspectiva de um ensino significativo e crítico.

Esta batalha pode ser visualizada pelo processo histórico que constitui a Educação Física Escolar. Pelos idos de 1800, a gênese da

Educação Física na escola é delegada ao movimento denominado higienista⁵⁹. Mas apesar dos laços estreitos com a medicina higiênica, a prática da Educação Física estava concretizada na escola a partir de métodos calistênicos e militares⁶⁰, mantendo estreitos vínculos com esta instituição (militar), já que neste período quem utilizava e produzia os conhecimentos das práticas físicas eram os militares (GARCIA e ROTELLI, 2006). No início de 1900 a Educação Física começa a receber investimentos, uma vez que a nação necessitava de um povo forte e robusto que, em caso de guerra, pudesse ser utilizado como força militar. Assim, a Educação Física servia de instrumento à ideologia do poder constituído (CASTELLANI FILHO, 1988), pois a presença da Educação Física na escola ganhava novos objetivos, como a necessidade de segurança nacional frente aos perigos internos (revoltas) e externos (2ª Guerra Mundial), a constituição de uma mão de obra adestrada e capacitada devido ao processo de industrialização do país, sempre com o intuito de aumentar o espírito nacionalista. Neste período ocorreram grandes apresentações de estudantes com exibições de ginásticas com ou sem elementos exibindo o ufanismo nacional (ARANTES, 2008).

Na conjuntura estabelecida pelo Estado Novo, a Educação Física recebe novas atribuições – trabalho e produtividade. Neste momento inicia-se uma série de discussões tanto sobre a Educação quanto sobre a Educação Física, surgindo também a proposta de integrá-la como disciplina educativa no âmbito da rede pública de ensino (BRAID, 2003). Então, em 1961, a promulgação da LDBEN determina a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio. Neste período a prática consistia em "ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do método da 'Desportiva Generalizada', a qual não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem a normalidade" (ARANTES, 2008, p. 6).

A instalação da Ditadura Militar no Brasil incentivou largamente a Educação Física e mais precisamente o Esporte, havendo a

⁵⁹ De acordo com Gondra (2000 apud GARCIA e ROTELLI, 2006) a agenda Médica ao longo do século XIX, no Brasil, reservou um lugar especial para os problemas da ordem social, incluindo-se questões da formação relacionadas à educação escolar. Por isto, neste período, a medicina ficou denominada "medicina higiênica" ou "sanitarista", com isso os médicos passaram a ser chamados de médicos higiênicos ou higienistas ou, ainda, sanitaristas.

⁶⁰ Exercícios vigorosos, ritmados, normalmente executados sem aparelhos.

massificação deste e a divulgação dos "feitos" dos grandes atletas nacionais, atletas de alto nível, ou como eram chamados: "os heróis da pátria". Esse incentivo do governo tinha por objetivo fazer com que o desporto atuasse como "analgésico" nos movimentos sociais (BRAID, 2003). Mais uma vez, a Educação Física servia aos interesses dominantes hegemônicos. Então, com esse investimento do Governo Militar na Educação Física (na década de 1970) para atender seus propósitos políticos e ideológicos, definia para isso, na Lei n. 5692/71, em seu artigo 1º, que:

A Educação Física, **atividade**⁶¹ que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971).

Desta maneira, o objetivo da Educação Física era apenas o desenvolvimento da aptidão física, sem preocupar-se com a construção de cidadãos críticos, o que seria um transtorno ao citado governo. Assim, o termo atividade "esconde a fragilidade da legitimidade da Educação Física escolar" (BETTI, 2005) e esta não se torna obrigatória no currículo, situação que demonstra um retrocesso em relação à LDBEN de 1961 (BRASIL, 1997).

Na década de 1980 surge um movimento renovador na Educação Física⁶², este

[...] entendeu que uma das ações necessárias seria 'elevar' a Educação Física a condição de disciplina curricular (e não mera atividade), para o que seria necessário demonstrar e afirmar que ela possui, assim como os outros componentes curriculares, um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão (BETTI, 2005).

Segundo o autor, este movimento renovador, através das Ciências Sociais e Humanas, enfoca a função social da Educação Física,

⁶¹ Grifo nosso.

⁶² Momento em que aflora no Brasil a luta dos movimentos sociais pela democracia.

analisando criticamente seu papel conservador e seu paradigma da aptidão física. Mesmo com propostas diversificadas encontrou, e ainda encontra resistências à mudança por diversas razões, desde o imaginário social (fortemente influenciado pela visão médica) até a formação de professores cujos currículos foram inspirados no histórico paradigma existente na Educação Física (dualismo corpo e mente).

Entre as propostas do movimento renovador na década de 1980, podemos citar como sendo de grande influência a Psicomotricidade (principalmente na Educação Física infantil), também conhecida como Abordagem Desenvolvimentista⁶³. Fundamenta-se na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, tendo no movimento humano a base para o desenvolvimento integral, com destaque para a cognição e a afetividade, porém limitando-se a oferecer fundamentos (habilidades) para a Educação Física. A proposta construtivista⁶⁴ que considera o cultural e o social como aspectos fundamentais no respeito ao desenvolvimento da capacidade física individual, mesmo que preocupada com a cultura infantil, também é fundamentada na psicologia do desenvolvimento utilizando-se da psicomotricidade. Houve ainda a proposta que vincula a Educação Física à ideia de promoção da saúde ou denominada proposta biologicista, na qual o desenvolvimento físico e motor seriam suficientes para promover uma educação integral. No tocante às pedagogias críticas houve, nesta década, a proposta de Concepções de Aulas Abertas dos professores Hildebrandt e Laging (1986), que, apoiando-se na experiência dos alunos, busca a formação de um sujeito autônomo e crítico (BETTI, 2005).

Gerando grandes influências na década de 1990, neste movimento de renovar a Educação Física, surgem as pedagogias críticas, como a proposta do Coletivo de Autores⁶⁵, em 1992, conhecida como *Crítico-superadora*, e a do professor Elenor Kunz, em 1994, denominada *Crítico-emancipatória*. As propostas utilizam-se de procedimentos didáticos para que, ao tematizar as formas culturais de

⁶³ Cujos grandes expoentes foram Go Tani - 1988.

⁶⁴ Representada na obra "Educação de Corpo Inteiro" de João Batista Freire - 1989.

⁶⁵ Cujos autores, que se autodenominaram Coletivo de Autores são: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, publicaram o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* - 1992.

movimento humano, seja promovido o esclarecimento crítico, ou seja, a lógica dialética com o agir comunicativo. Assim, segundo Betti (2005), desde o início da década de 1980 esse movimento renovador, utilizando um discurso pedagógico da Educação Física dialogando com as Ciências Humanas e Sociais, contribuiu para dois entendimentos da Educação Física: como área de conhecimento científico e como prática pedagógica. Quer dizer, em sentido restrito, a Educação Física toma lugar na instituição escolar abrangendo as atividades pedagógicas e tem como tema o movimento corporal; já no sentido amplo, ela designa todas as manifestações que estão ligadas à ludomotricidade humana (BRACHT, 1992 apud BETTI, 2005). Ainda, segundo Bracht (1999 apud BETTI, 2005), a Educação Física como espaço pedagógico tem como objeto o saber específico que é tratado por essa prática pedagógica, esse saber é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. O movimentar-se humano:

[...] é visto como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela; é linguagem, que na qualidade de cultura habita o mundo do simbólico (BETTI, 2005, p. 186).

A apresentação de tal panorama, sem a intenção de aprofundamento, visto que muitos estudos já o fizeram, reforça o absurdo proposto e desejado pela Rede, quando buscam uma padronização. Assim, acreditamos que a dificuldade do professor 3 em vislumbrar tal desenvolvimento histórico seja o fator que o faz concordar com a necessidade de padronização, apresentando, assim, amarras que o vinculam pedagogicamente à esportivização da Educação Física Escolar.

O processo de construção da Matriz Curricular, apesar desta ter monopolizado grande parte das reuniões de formação, efetivou-se com a participação de um pequeno número de professores. Entretanto, foi aberta ao grande grupo de professores a possibilidade de destrinchá-la, elencando os conteúdos que os temas sugeridos poderiam abordar. Então, ao analisarem a formação efetivada no ano e pensarem nos trabalhos do ano seguinte, os professores perceberam a necessidade de problematizar a matriz, até mesmo para haver a chance de agregar novos e diversificados conteúdos e, inclusive, alterar os já propostos, tendo por subsídio a participação de um maior número de colegas e de convidados (teóricos que abordem temas específicos). Como mencionado por

Zeichner (2001, p. 126), “eles não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer”.

A própria disposição apresentada pelos professores, ao imaginarem-se construindo um livro didático, a ser utilizado pelos professores da Rede, corresponde ao anseio que possuem em serem valorizados diante dos conhecimentos que possuem. Acreditamos que isto seja válido como processo de formação, pela troca de experiências e problematização das práticas impressas no cotidiano. Porém, precisam cuidar para que tal possibilidade (o livro didático) não se torne algo imposto à prática do docente, engessando, assim, sua capacidade de planejamento mediante as necessidades peculiares do contexto escolar. Também precisam atentar para isto não servir de mecanismo aos objetivos que possui a Rede de padronizar o processo de ensino, como, bem ressaltou o professor 1, no último encontro de formação, ao sinalizar que o livro fosse mais um elemento de consulta do que uma imposição a ser seguida.

Então, quando os professores foram indagados sobre a formatação da formação para o próximo ano, foram enfáticos ao afirmarem a necessidade da participação de professores universitários que falassem da escola, e que tivessem além do discurso teórico, alguma experiência escolar. É, apenas, nas falas destes professores, que aqueles percebem o sentido do que é professado. Os professores da Rede acreditam que, os professores universitários com experiência escolar entendem o que eles vivenciam na escola por já a terem também vivenciado um dia, por isso, dão-lhes crédito. O professorado explicita com isto seu anseio por maior participação em sua própria formação, em buscar na prática os elementos que serão teorizados para oportunizar a reflexão. Outro fator relevante que emergiu de suas falas foi a importância de se aproveitar os relatos dos mais experientes, valorizando seus conhecimentos tácitos, na visualização de uma concretude para uma Matriz Curricular ainda complexa para alguns, justamente pela falta de efetivação em suas práticas de alguns conteúdos que esta elenca. Assim este coletivo busca maior participação no fazer e repensar a escola.

A Escola onde se desenvolveu este estudo, apesar de possuir uma boa estrutura física, não recebeu a devida atenção, no quesito manutenção, por parte da Secretaria. Em grande parte, tal desatenção é atribuída às divergências políticas entre representantes da SME e gestões anteriores, nas quais o diretor foi eleito em urna. Porém, como na última eleição não houvera candidatos em condições de concorrer ao

cargo, este foi delegado à atual diretora. Desta forma, acredita-se que esta realidade venha a ter outra configuração. Contudo, devido à grande demanda, os espaços nesta Escola ainda são escassos e, desta maneira, constantemente repensados e rearranjados. No caso da Educação Física, a solução encontrada pelos profissionais da área é o uso em comum. Quando o espaço da quadra não é dividido ao meio, entre duas turmas, é usado em conjunto ou dividido em três, quando uma turma faz uso da rede e marcação de voleibol e outras fazem uso das balizas e/ou tabelas de basquetebol (que se localizam em suas extremidades).

Um quesito que poderia ser modificado, mas sobre o qual não presenciamos mudanças, a não ser quando estas já faziam parte do hábito tomado pelo professor ao adentrar a sala de aula, corresponde ao cuidado com o ambiente físico. Por suas características culturais e sociais, muitos alunos ainda possuem o (mal) hábito de riscar carteiras e paredes, estragar cartazes e materiais diversos e agredir e destruir plantas. Percebemos, assim, que a escola necessita de exercer uma abordagem de preservação sobre o patrimônio público, até mesmo para ir de encontro com a apatia de alguns professores que naturalizam encontrar uma sala de aula desorganizada, suja e constantemente degradada. Apenas o professor 3 incorporou a postura de solicitar organização dos alunos, quanto ao alinhamento das carteiras, asseio do chão (cujos papéis o mesmo solicitava que fossem jogados no lixo) e organização dos demais itens constantes da sala.

Constatamos que, a falta de profissionais em número adequado à demanda da Escola, como supervisores e orientadores, prejudica todo o trabalho que poderia ser mais bem desenvolvido pela coordenação pedagógica. Como salientado pela (única) orientadora, todo o trabalho fica a desejar, não dão conta, pois dois fazem o trabalho que deveria ser delegado, no mínimo, a cinco profissionais. Porém, apesar deste quadro, as reuniões pedagógicas planejadas, foram realizadas. Entretanto, percebemos que nestas não se desenvolve o potencial de formação desejado pelos professores, como um momento de produção efetiva, otimização do trabalho, reflexão pedagógica ou busca por apoio necessário ao planejamento coletivo. Tanta demanda para “poucas pernas”, talvez tenha sido o motivo da coordenação ter postergado uma importante reivindicação dos professores, qual seja, a do espaço para socialização e preparação das aulas com os pares.

Por fim, acreditamos ser importante registrar os relatos de profissionais com os quais convivemos e, que se encontram há mais tempo na Escola. Estes relatam casos tanto de acidentes envolvendo a comunidade na rodovia - que passa em frente à Escola e da qual toda a

comunidade escolar faz uso para chegar a ela -, quanto de casos de manifestações com a participação da comunidade escolar no sentido de reivindicar providências junto ao poder público. Entretanto, nenhuma medida, além da instalação de uma lombada eletrônica em frente à Escola, foi tomada. Hoje, percebemos que tanto a comunidade quanto os profissionais desta Escola encontram-se desiludidos com o descaso do poder público, mas também desiludidos com sua capacidade de mobilização, devido aos poucos retornos obtidos, em momentos anteriores. A desilusão é tão forte que, mesmo em situações ainda lamentáveis, não conseguem vencer tal apatia, ficando no terreno das lamentações. Nos meandros do primeiro semestre de 2012, quando da escrita desta dissertação, nos chegou a notícia sobre o atropelamento que vitimou mais uma vida, aluno desta Escola e um ex-aluno desta mestranda. E, mesmo diante deste fato, nada foi feito pela Escola. O aluno, apesar de ter sido atropelado fora do horário de funcionamento dela, foi atropelado, praticamente, na porta da Escola. Até quando os professores ficarão se lamentando? Quando irão se mobilizar para reivindicar melhores condições de trabalho? No próximo capítulo vamos tentar entender como tais condições se concretizam nas aulas e parte da constituição dos sujeitos participantes deste estudo.

Capítulo 3

OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Após procedermos à apresentação do contexto em que este estudo foi realizado, torna-se necessário apresentarmos os atores – professores e estudantes - envolvidos no processo ensino-aprendizagem, seus anseios, sonhos e posturas. Como sabemos, são eles os sujeitos que dão significado aos objetos e, diante do cenário, constroem suas histórias e as histórias que ousamos tentar desvendar, destacando, no caso dos professores, as suas características e refletindo sobre a constituição de suas identidades. Após esta apresentação, faremos a descrição, discussão e reflexão sobre o encontro destes sujeitos nesta construção ininterrupta do cotidiano, que são as aulas, onde os sujeitos se confundem com seus próprios processos de formação. Estes são momentos em que as intenções particulares se confrontam, se reconhecem e se reconstróem, pois, conforme Caldeira (1993), é necessário considerar os professores como possuidores de conhecimento e não apenas possuidores de experiências. Pode-se, assim, dizer que a prática docente é um produto coletivo e social.

3.1 Os atores no papel de professores

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.
(Jennifer Nias)

Considerando serem os professores, em sua maioria, atores⁶⁶ que após o período de escolarização básica optaram por uma formação na qual pudessem, posteriormente, também exercer suas atividades profissionais neste território, estes de certa forma são o produto desta instituição. E, por assim serem, por mais que apresentem uma postura crítica diante do Estado, da Sociedade, do Capitalismo e da Educação, apresentam, inevitavelmente, em certo grau, uma postura também romântica sobre a Escola⁶⁷. Ainda, de acordo com Berger e Luckmann

⁶⁶ Para Berger e Luckmann (2003), o conceito de institucionalização ocorre quando existe uma tipificação, ou seja, uma padronização de ações habituais e acessíveis, dos membros de um grupo social. Eles denominam estes membros de atores. "A instituição pressupõe que ações do tipo x serão executadas por atores do tipo x" (Ibidem, p. 79).

⁶⁷ O que procuramos dizer com tal assertiva é que, por estar neste chão desde sempre, às vezes o professor pode encontrar dificuldades em se retirar para

(2003, p. 103) "ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele".

Neste momento faremos a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, os atores no papel de professores, o professor como pessoa e a pessoa como professor, numa sintonia tão forte que se torna impossível sua separação, pois não é possível ver um sem os resquícios do outro. Como mencionado no capítulo introdutório, foram três os participantes que tiveram sua prática pedagógica observada. Neste momento trazemos informações sobre eles, informações pessoais e profissionais, pois como nos alerta Nóvoa (1992, p. 7) "não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana".

Ao mencionar algumas de suas características como docentes e de suas maneiras de se relacionarem, seja com os colegas de profissão, seja com os estudantes, procuramos identificar alguns traços de suas identidades. A identidade, no entender de Nóvoa (1992), se apresenta como um dado que não é adquirido, que não é um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, "um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*" (NÓVOA, 1992, p. 16). Para este autor, é certo que, como sujeito, cada um possui seu modo peculiar de organizar as aulas, de se movimentar em sala⁶⁸, de tratar os alunos e de fazer uso dos meios pedagógicos, o que ele chama de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 1992). No entender de Cardoso (2001) este processo identitário é um processo de inserção cultural, sendo o mesmo construído no interior dos limites que são postos tanto pelo ambiente, quanto pelas relações sociais.

Começamos a apresentação pelo professor 1, do gênero feminino. Ela é catarinense, natural de uma pequena cidade do litoral sul de SC, solteira, sem filhos, com 38 anos de idade. Formou-se em Educação Física, licenciatura plena, na Universidade Federal de Santa Catarina em 1995. Atua como docente já há dezesseis (16) anos e, há nove (9) anos trabalha na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis,

concretizar uma reflexão crítica sobre o papel da Escola e sobre sua própria atuação.

⁶⁸ Considerando ser a quadra, a sala onde maior tempo atua o professor de Educação Física.

onde é professora efetiva, com carga horária semanal de 40h, não desempenhando outra atividade profissional fora da escola. Já atuou também na Rede Estadual e Particular, na cidade de Florianópolis. Durante a pesquisa a professora lecionava apenas para duas turmas (de sexto ano), completando o restante da carga horária com atividades de administração escolar. No ano de 1997 adquiriu a formação no nível de especialização em Gerontologia⁶⁹ pela Universidade do Estado de Santa Catarina e, em 2003, outra especialização em Educação Física Escolar pela UFSC. No ano de 2009 tornou-se Mestre na área de Engenharia e Gestão do Conhecimento, na linha Mídia e Conhecimento, também pela UFSC.

Por algum tempo, mais especificamente nos quatro últimos anos, o professor 1 exerceu suas atividades laborais na escola, em cargo da coordenação pedagógica, exercendo a função de administração. Contudo, neste ano letivo de 2011 retornou para a sala de aula, com duas turmas de 6º ano, porém, ainda exercendo atividades na coordenação como complemento de sua carga horária. Apresenta boas relações com os colegas de trabalho, sendo uma pessoa bastante acessível, apesar das atribuições de chefia que o cargo lhe exige. Por diversos momentos, foi abordado em aula, por algum colega, para resolver assuntos pertinentes à dinâmica escolar. Apresenta também ótimas relações com os alunos. Apesar da postura firme, tem uma relação de respeito para com estes, além de demonstrar afeto e interesse por suas “necessidades”, pois fazendo parte da coordenação fica a par de muitas das situações e conflitos pessoais pelos quais estes passam e que acabam ecoando na escola. Ao mesmo tempo em que é bastante respeitado pelos estudantes, estes se sentem à vontade para compartilhar com ele suas angústias e devaneios próprios da idade.

Desde o contato para apresentação e convite de sua participação na pesquisa, o professor 1 apresentou-se bastante solícito e interessado. Por diversos momentos conversamos sobre as práticas pedagógicas dos demais colegas de escola, bem como dos colegas de área em nível de Rede. Sempre, após as reuniões de formação, o professor 1 fazia, espontaneamente, seus relatos sobre as mesmas. Incluía nestes, suas impressões e “desabafava” suas angústias, discordâncias e seus desejos de como gostaria que as práticas pedagógicas ocorressem. A entrevista com o professor 1 ocorreu na última semana de aula, numa manhã do mês de dezembro, um dia ensolarado e atípico na Escola, sempre repleta

⁶⁹ Ciência que estuda o processo de envelhecimento humano.

de estudantes. Estávamos em uma das mesas que fica ao redor da quadra coberta, o que foi possível por não haver mais atividades com alunos na Escola, os quais já haviam entrado em férias. Esta foi a última das quatro entrevistas realizadas, pois, além dos outros dois professores, houve necessidade de entrevistar a orientadora pedagógica, para esclarecimentos sobre a formação em serviço e dinâmica do cotidiano escolar.

No início das observações, foi possível perceber que o professor 1 fez uso de materiais impressos, porém em conversas com os alunos, ficou esclarecido que estes materiais começaram a ser utilizados apenas nesta época. Assim, acredito que a participação na pesquisa o motivou a fazer uso de tais materiais, interferindo em sua prática, como já era possível prever, pois havia um sujeito – a pesquisadora - participando das aulas, um ser estranho na dinâmica escolar, no cotidiano de sua prática pedagógica, que, ao observar-lhe, poderia passar a sensação de estar lhe avaliando, ao que, talvez, ele sentisse necessidade de responder. Foi possível perceber que isto durou por certo tempo, mas a partir do segundo mês sua rotina parecia mais espontânea. Entretanto, o uso de tais materiais permaneceu, contudo, de forma menos proveitosa pedagogicamente, conforme analisaremos em capítulo específico.

O outro sujeito participante, que teve suas aulas observadas na pesquisa, foi o professor 2, do gênero feminino. É paulistana, casada, com 29 anos de idade e que, no período da pesquisa, estava grávida de seis (6) meses. Formou-se em 2000 em licenciatura plena pela Universidade das Faculdades Metropolitanas Unidas (UNIFMU) de São Paulo. Exerce a docência há nove (9) anos. Reside em Florianópolis desde 2005, desde então atuando na Rede Municipal de Ensino, como ACT, com 40h semanais. Durante o ano letivo de 2011 atuou também na Rede Estadual com 10h semanais e exerceu atividades numa academia de musculação com 17h semanais. Não possui especialização e nem mestrado. Na escola leciona para sete turmas (uma turma de sexto ano, três turmas de sétima série e outras três de oitava série).

Por exercer mais de 67h semanais, das quais 50h semanais em escola, o professor 2 apresenta a segunda maior carga horária dentre os três colegas, uma hora a menos do que o professor 3, que exerce 68h semanais. Porém, o fato de ser casada e estar grávida pode indicar que tem menos tempo para planejar ou dedicar-se às suas atividades na escola. Entretanto, é a única que ministra aulas tipicamente teóricas. Por possuir somente a graduação, mencionou desejar realizar a pós-graduação em nível de mestrado. Personifica, assim, grande parte dos professores da Rede, ou seja, ACT cuja titulação maior não ultrapassa a

graduação, que necessita completar a renda exercendo mais de 40h e que, por isso, não consegue participar da formação continuada com seus pares. Apesar das poucas oportunidades de dar continuidade à sua própria formação, o desejo em buscar novos caminhos, novas práticas ou estratégias pedagógicas é visível no seu interesse em “inovar” com as aulas teóricas que ministra.

Sua participação na pesquisa apresentou-se de maneira natural. O agir com os alunos não era policiado ou forçado, pelo contrário, era um agir sem se preocupar com a presença do pesquisador. Não demonstrava se sentir avaliado ou julgado pelo olhar de um sujeito estranho inserido no cotidiano de suas aulas. Sempre simpático com os colegas e os alunos, apresentava uma fala quase informal com os mesmos. Muitos alunos sentiam-se extremamente à vontade para, inclusive, lhe pedir conselhos sobre fatos pessoais. Estes sentiam liberdade suficiente de dirigir-se a ele com naturalidade, o que não significa que possuíam menos respeito por ele do que por outros professores.

Entretanto, o fato de necessitar realizar exames para acompanhar a gravidez e o tratamento fisioterápico de dores nas costas o fazia ausentar-se bastante da escola. Desse modo, grande parte das observações previstas para o período não pôde ser realizada. Em decorrência disto e pela necessidade de acompanhar as aulas do professor 3, as observações de suas aulas terminaram antes das observações das aulas do professor 1. Porém, a entrevista com o professor 2 também foi no mês de dezembro, sendo a segunda entrevista e, ocorrendo na sala multimídias - no referido dia era o único local viável, pois ainda havia aula na escola e todos os espaços estavam sendo utilizados.

Já, o professor 3 é natural do Estado do Rio Grande do Sul, do gênero masculino, solteiro, sem filhos, com 35 anos de idade. Formado em licenciatura plena pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) de Canoas/RS, em 2001. Atua como docente há dez (10) anos. Há oito (8) anos reside em Florianópolis, onde atuou por três (3) anos na Rede Privada de Ensino e, a quatro (4) anos está atuando na Rede Municipal, como professor ACT (um ano) e com projetos – oficinas esportivas pelo Programa Mais Educação. É contratado para exercer 40h semanais, atuando também na escola com outras 28h semanais nos projetos esportivos, totalizando 68h semanais. Não possui especialização ou mestrado. Leciona para oito (8) turmas (uma de terceiro ano, duas de quarto ano, quatro de quinto ano e uma de sexto ano).

Este professor possui como característica peculiar, por incorporar a seus trejeitos, a visão de treinador esportivo, tanto que é ciente de ser este um aspecto muito forte de sua atuação profissional. Tal postura, rígida e disciplinadora o destoa dos demais professores de Educação Física com os quais trabalha. Não dizemos, com isso, que os demais não o sejam, mas este do alto dos seus quase 1,95m, voz forte e corpo robusto, impõe natural autoridade. Seu modo de ser e se comportar, às vezes áspero, gera turbulências em suas relações com os colegas e demais estudantes da escola. Entretanto, aqueles que são seus alunos o admiram, justamente por tal postura, o que o próprio professor mencionou durante a entrevista que, inclusive, foi a primeira a ser realizada dentre os sujeitos participantes do estudo. Ele chegou a ressaltar que os alunos percebem o interesse que ele possui em ensinar, desde o mais simples gesto ao mais complexo, o que o diferencia, no seu ponto de vista⁷⁰, dos demais colegas que, em sua opinião, na maioria das vezes, apenas entregam a bola e ficam observando ou conversando com outros colegas e/ou alunos.

A participação do professor 3 na pesquisa se iniciou antes mesmo da observação de suas aulas, quando das faltas do professor 2 e por sua destacada atuação em quadra, sempre intervindo nas atividades e fazendo uso de uma grande quantidade de materiais - quantidade esta muito destoante daquela utilizada pelos professores 1 e 2 na maioria de suas aulas. Esta esporádica observação começou a gerar indagações, então, pareceu-nos pertinente convidá-lo a participar da pesquisa. O mesmo, com muito interesse aceitou e, ainda, mencionou achar que o contato para isto havia demorado. Por tais observações formais terem iniciado apenas em novembro, poucas foram as aulas que puderam ser observadas, entretanto, muitas foram as reflexões que elas oportunizaram. De acordo com Harmmersley e Atkinson (1994, p. 225), entendemos que “a medida que o tempo avança, as necessidades da investigação necessitam ser desenvolvidas ou transformadas e, finalmente, seu campo se delimita e clarifica, enquanto se explora sua estrutura interna”.

O fato de todos os professores já estarem na docência há certo tempo, significa que já passaram pela fase de Entrada na Carreira, a qual Hüberman (1992) caracteriza como uma fase de sobrevivência, de descoberta, ou ainda, de choque com o real. Pois, enquanto o professor 2

⁷⁰ Como mencionado por Ricœur (1985 apud NÓVOA, 1992, p. 24) “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio”.

atua como docente há 9 anos, o professor 3 atua há 10 anos, encontrando-se ambos já na fase que o autor denomina de Estabilização, momento em que “passam a ser” professores, isto tanto aos seus olhos como aos olhos dos outros (HÜBERMAN, 1992).

Uma particularidade desta fase, quando se trata de professores de Educação Física ou de “desporto”, como menciona Hüberman (1992), é a de estes professores sonharem com a carreira desportiva, o que é personificado no professor 3, um ex-atleta de basquete que almeja reconhecimento na carreira de treinador e técnico de basquetebol. Também neste processo de estabilização na carreira, escolhas e renúncias são feitas para moldar a identidade, o que pode transmitir a ideia de “libertação” ou “emancipação” e, assim, estes procuram se afirmar diante dos colegas mais experientes e, até mesmo, perante as autoridades, no ambiente escolar personificadas nas pessoas dos coordenadores e diretor. Este aspecto pode explicar o conflito entre o professor 3 e a diretora da escola, assim como entre ele e os coordenadores e, até mesmo, alguns colegas. Já, o professor 2 adota uma abordagem mais política, possuindo certo “jogo de cintura” e, com isso, conseguindo resultados mais propícios aos seus objetivos. Ambos os professores apresentam, desse modo, divergências entre seus modos de agir, o que, segundo Hüberman (1992), é característico desta fase.

O professor 1, atuando há 16 anos na carreira docente, encontra-se na fase de Diversificação, quando os professores “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HÜBERMAN, 1992, p. 41) e, assim, se apresenta a prática pedagógica do professor 1. Segundo o autor, os professores nesta fase seriam os mais motivados e, os mais empenhados, o que na prática do professor, se traduz nos materiais impressos construídos por ele. O autor diz ainda que os professores, neste momento da carreira, transformam a motivação em ambição pessoal, buscando prestígio através do acesso aos postos administrativos, o que vem ao encontro da posição ocupada pelo professor 1 na equipe de coordenação pedagógica da escola, exercendo as atribuições de administrador. Isto acontece, segundo Hüberman (1992) por se sentirem motivados a novos desafios, fugindo do receio de cair na rotina.

Notoriamente, a construção da identidade destes professores, independente da fase na qual se encontram, é um processo de formação, que se inicia antes mesmo da formação inicial, ficando em aberto até o fim da carreira (MOLINA e MOLINA NETO, 2003). Desta maneira, os professores como atores são sujeitos, cujos atos são influenciados por

seus ideais, princípios, sonhos, anseios, medos, angústias e histórias. Segundo Hüberman (1992) até mesmo a origem sociocultural torna-se um importante ingrediente na vivência da dinâmica da prática profissional, pois,

Estes indivíduos não são passivos, não são meros fantoches manipulados do exterior. O desenvolvimento humano é, em grande parte, 'teleológico', isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as 'sequências' que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da 'fase' seguinte (HÜBERMAN, 1992, p. 53).

Hüberman (1992) não deixa de destacar que uma fase prepara a seguinte, porém não é capaz de determiná-la. Neste processo de constituição, cada professor com sua singular composição, apresenta-se como único, com posturas distintas e anseios diferentes em nível e princípios. Mas, todos, sujeitos que possuem a chance de exercer um trabalho isolado ou coletivo e, em ambas as situações, interferindo na constituição do outro, de uma maneira ou de outra.

Consideramos que a constituição identitária do professor de Educação Física se confunde com a constituição da área e, principalmente, com o desenvolvimento das abordagens propostas para esta, e que grandes influências exerceram e ainda exercem na formação inicial. Isto torna este professor um ator em eterna constituição que, apesar de algumas características, não é cabível intitulá-lo ou engavetá-lo em determinada abordagem pedagógica. Iremos perceber este fato nos relatos das aulas, pelas posturas distintas e muitas vezes incoerentes com os discursos e percepções destes mesmos professores. No próprio processo de constituição das abordagens, apesar das críticas⁷¹ realizadas

⁷¹ A Pedagogia Crítico-emancipatória, elaborada por Kunz (1994) com grande influência da teoria de Habermas (sujeito crítico), faz uma tematização dos elementos da cultura do movimento através de uma concepção dialógica, desenvolvendo o analisar e o agir crítico do aluno. Apresenta-se como crítica à proposta Crítico-superadora do Coletivo de Autores, que utiliza a expressão "Cultura Corporal". Kunz (1994) afirma que o uso dessa expressão reforça o persistente dualismo corpo e mente (pois se há uma cultura corporal devem existir outras culturas, como a intelectual, emocional etc.), o que já era muito discutido na Educação Física. Outra crítica de Kunz está no fato de o Coletivo apresentar o Esporte como prática social que deve

por Kunz (1994) ao Coletivo de Autores (1992), é importante resgatar que este situou duas perspectivas da Educação Física Escolar que deram início o pensar a Educação Física pelo prisma filosófico: 1) a perspectiva de aptidão física e 2) de reflexão sobre a cultura corporal. Na realidade atual da escola, e em decorrência tanto de suas características como instituição social⁷², quanto da formação tradicional à qual estiveram e ainda estão submetidos os professores, assim como da falta de um projeto adequado de educação continuada (na maioria das redes públicas de ensino), constata-se que a primeira perspectiva ainda é a mais praticada. E, quando há a iniciativa de transformação e mudança por parte do professorado, sua prática oscila entre a primeira e a segunda perspectiva. Porém, verifica-se, também, que cada vez mais há profissionais buscando realizar sua prática pedagógica pela segunda perspectiva. Importante é salientar que os fatores que contextualizam esta situação, muitas vezes, são inerentes ao próprio professor. Como dito anteriormente, está no próprio processo de formação, como nas condições de trabalho disponíveis.

Entretanto, independente de qual perspectiva seja eleita, o professor deve ter clareza do projeto político-pedagógico que se propõe a executar, ou seja, precisa ter claro:

[...] qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Ao defender uma perspectiva crítica do currículo, este Coletivo

ser questionada na escola, sem, contudo, explicitar como esse conhecimento pode ser construído. Também a perspectiva crítico-emancipatória admoesta a proposição de trabalhar a Educação Física escolar a partir dos ciclos, por entender que a forma como são explicitados reproduzem a mesma divisão tradicional da seriação, como divisão tradicional de aprendizagem do esporte, o que implica em uma "nova intransparência" metodológica (KUNZ, 1994). E, se o desenvolvimento da identidade na educação da criança exige uma cultura explorativa, assim os momentos de síntese, de análise e de síntese sempre ocorrem simultaneamente, dentro de cada ciclo e não separadamente de um ciclo para o outro, como apresenta o Coletivo.

⁷² Instituição que, por sua vez, representa a hegemonia do sistema capitalista.

apontou a necessidade de uma organização curricular em outros moldes, com o desenvolvimento de uma lógica dialética, "com o qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28). Defende-se um currículo que proporcione uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, cujo eixo seja a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social - complexa e contraditória.

3.2 Os atores no papel de estudantes

As turmas acompanhadas correspondiam aos 5º e 6º anos e 7ª série, com idade entre 10 e 14 anos. A participação dos alunos transitava entre aqueles que participavam de tudo, sempre, até aqueles que nunca participaram, passando por aqueles que vez ou outra participavam das aulas. A diversidade de comportamentos entre os alunos era bastante evidente, dentre aqueles que ficavam quietos e "não incomodavam" até aqueles que "botavam o terror", porém muito mais no sentido de incomodar os colegas ou de não permanecer sempre em sala. Muitos recebiam certo privilégio, por tais características, por parte dos professores 1 e 2, que em alguns momentos lhes cediam benefícios ou ignoravam seus atos. Exemplo disto ocorreu quando dois alunos estavam esperando em quadra, sendo que a aula iniciou em sala com a chamada e repasse de algumas informações sobre o andamento desta. Apenas um dos dois alunos foi autorizado a participar da aula prática, pelo professor 1, justamente o que se enquadra entre os "mais bagunceiros", como se a regra e a cobrança desta se destinassem apenas ao outro.

No geral, quando os professores não direcionavam as aulas, no caso dos professores 1 e 2, grande parte dos meninos ficavam jogando futebol, enquanto algumas meninas ficavam na rodinha de voleibol ou sentadas conversando, visto que os materiais disponíveis, na maioria das vezes, se restringiam a uma bola de voleibol e outra de futebol. Esta escassez de materiais foi mencionada pelos alunos como falta de opção do que fazer. Acreditam ainda que, se houvessem materiais disponíveis e espalhados pelo espaço estariam fazendo algo ao invés de ficarem sentados. Ao serem indagadas, algumas alunas mencionaram que ao invés do relatório⁷³, poderiam ficar jogando jogos de mesa ou de

⁷³ A realização do relatório foi uma estratégia adotada pelos professores 1 e 2 quando da cobrança de vestimenta adequada utilizada pelos alunos para que aqueles que não pudessem participar da aula prática tivessem alguma

tabuleiro⁷⁴, ou fazendo atividades impressas ou, ainda, construindo algum jogo. Se fosse oportunizado um momento para os alunos se expressarem, a prática poderia ser construída dialogicamente, propiciando maior participação destes, visto que “a escola não é concebida somente como um local de aprendizagem, mas como um espaço de vida, que professores e alunos tentam administrar para tornar suportável e, até mesmo, agradável e acolhedor” (PERRENOUD, 2001, p. 108).

A participação prática era permitida apenas aos alunos que não estavam vestidos com jeans e que se apresentavam com tênis. Isto, no caso das turmas dos professores 1 e 2, refletia-se no número de alunos que participavam das aulas práticas, algo em torno de dois terços da turma. Porém, com o professor 3 isto se restringia à não participação de um ou, no máximo, dois alunos por aula. Era visível o entusiasmo dos alunos, diante das atividades propostas pelo mesmo, atividades simples, porém, que os desafiavam a melhorar motora e cognitivamente, com uso de materiais em quantidade considerável e diferenciada do que se observava nas aulas dos professores 1 e 2. Muitos destes materiais, inclusive, eram emprestados por estes.

Observamos que a rotina para muitas alunas, durante as aulas práticas de Educação Física, no caso das turmas dos professores 1 e 2, correspondia a sentar-se nas mesas ao redor da quadra e ficar conversando. A desculpa para isso, em dias de sol quente era o calor e, em dias de tempo fechado, o frio; porém eram desculpas sempre acompanhadas de que não gostavam do que estava sendo dado nas

atividade a realizar. Tratava-se de um registro sobre o que ocorria na aula. Por diversos momentos os alunos questionavam sobre o que escrever e como fazer o relatório. Percebemos que os professores não abordaram adequadamente, ou seja, pedagogicamente, como os alunos deveriam proceder à realização do relatório. Parece-nos que a realização do relatório, ao invés de motivar os alunos a participarem das aulas, tornou-se uma desculpa para não fazer nada, ao ficarem questionando constantemente sobre como fazê-lo, e a não explicação disto soava como uma espécie de castigo por eles não se preocuparem em participar das aulas práticas. De uma possibilidade pedagógica, tornou-se algo sem sentido.

⁷⁴ Jogos que podem ser disputados individualmente ou contra um ou mais adversários, ou ainda, em duplas ou com mais aliados. Geralmente fazem uso de algum objeto a ser manipulado quando não fazem uso destes e o tabuleiro. A prática destes pode incentivar desde a capacidade de memorização, como ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, já que o praticante necessita elaborar estratégias.

aulas, jogo de futebol ou voleibol, na maioria das vezes. Contudo, tal apatia descaracterizava-se quando havia alguma proposta diferenciada para as atividades nas aulas. A este grupo de meninas e alguns meninos sentados ao redor da quadra, somavam-se outros tantos alunos que estavam “matando” ou ”gazeando” as aulas que ocorriam em salas, fato recorrente. Alguns destes até conseguiam participar das atividades na quadra.

Das turmas do professor 1, uma aluna em especial, chamou-me a atenção. É uma aluna com autismo⁷⁵, que passava a maioria das aulas rodeando a quadra, muitas vezes também não podendo participar por vir com vestimentas inadequadas. Difícil precisar se ela entendia tais motivos. Agradava-lhe muito ficar brincando com a bola de basquete, porém esta nem sempre lhe era disponibilizada, a não ser uma ou outra vez. Os demais alunos não possuíam a preocupação em integrá-la nas atividades e, às vezes, nem o professor. Porém, vez ou outra, o professor lhe dedicava toda a atenção durante algumas aulas, fato presenciado em uns três momentos. Nos demais, sua presença parecia não ser notada, nem quando aparecia com a vestimenta correta.

Os alunos do professor 2 eram os que mais passavam tempo em sala, com atividades teóricas. Sempre reclamavam no início, porém isto durava só alguns segundos; de repente, se viam imersos nas atividades e as faziam com total esforço, mesmo quando parecia que não entendiam o que estavam fazendo. Já, as atividades teóricas desenvolvidas pelo professor 3 eram na forma de trabalhos para casa. Os alunos sempre traziam os trabalhos e parecia que se dedicavam em fazê-los, tanto que, certa vez, na ausência do filho por questões de saúde, a mãe do mesmo apareceu no horário da aula para entregar-lhe o trabalho realizado. Acreditamos ser válida e necessária, a utilização de aulas teóricas para a sistematização dos conhecimentos que permeiam as atividades, conteúdos e temas da cultura corporal, mas estas necessitam de um constante diálogo com a prática e precisam incentivar os alunos a refletir sobre a constituição, reprodução e/ou construção do movimento.

Durante as observações, percebemos que a postura dos alunos diante dos materiais disponíveis para a aula não era a adequada, pois eles “não respeitam a especificidade do material”, nas palavras do professor 3. Chutes e pontapés em bolas de voleibol, handebol e basquetebol são frequentes. Alguns, inclusive, jogam propositadamente

⁷⁵ Distúrbio do desenvolvimento humano, cuja disfunção prejudica a capacidade de comunicação, socialização e comportamento do indivíduo.

a bola para o outro lado do muro para pegar na hora da saída, como alerta o professor 2. E, como menciona o professor 1, praticamente cada dia é uma bola da escola que desaparece, umas até retornam, outras não. Segundo este, o cuidado maior dos alunos é com as bolas de futebol, porém acredita que não é um cuidado para ter, conservar o material e, sim, para não ficarem sem futebol na aula de Educação Física. O professor 1, na entrevista, menciona que os professores, e ele mesmo se inclui, deveriam fazer um trabalho de conscientização. Segundo ele, deveriam parar as aulas e chamar a atenção dos alunos, tentar conscientizá-los para os cuidados necessários, tentar esclarecê-los sobre as consequências de tais atitudes.

Indagado sobre a participação dos alunos, o professor 1 nota que a participação dos meninos é bem maior que a das meninas. Estas, segundo ele, participavam mais quando eram menores, não conseguindo visualizar os motivos para tal mudança. Para o professor, a participação dos meninos é sempre mais entusiástica quando a atividade é o futebol, ou quando vislumbram algum jogo ao final da aula. E, para o professor 2, as meninas também são as que menos participam, precisando sempre insistir com estas. Porém, já vislumbra os motivos que ocasionam isto, como a falta de vontade por fatores relacionados à adolescência ou entrada na puberdade, pelo fato de que irão suar, estragando assim a maquiagem, o penteado do cabelo ou simplesmente, sujar-se. Como isto não ocorre com o professor 3, quando um ou outro aluno ou aluna fica “acanhado”, isto lhe parece ser motivado pela “falta de habilidade ou base motora”, ou seja, falta de coordenação necessária para a execução dos movimentos básicos em alguns esportes.

Independente dos motivos relacionados aos fatores psico-físico-sociais relacionados à vaidade da mulher, no caso das meninas, ou a fatores de timidez por parte de alguns meninos e mesmo meninas, cabe ao professor conscientizar os alunos para os benefícios da atividade física e motivar a sua participação com atividades direcionadas para a aquisição de conhecimentos e vivências corporais. Para Taffarel (1985, p. 64), “a alegria de estar empenhado em se fazer o que se gosta, o que dá prazer e satisfação no momento, diminui as barreiras, e as capacidades criativas se desenvolvem”. E, apesar de ser uma disciplina obrigatória, cabe ao professor construir a prática pedagógica de maneira dialógica com os alunos, definindo com eles os objetivos dela. Além disso, como mencionado pelo professor 3, a falta de habilidade dos alunos, quando inibe a participação destes, deve ser visualizada pelo professor como necessidade a partir da qual deve conduzir o trabalho, para superação e aquisição destes conhecimentos motores. No entender

de Perrenoud (2001), isto pode efetivar-se por meio de uma pedagogia diferenciada que estimule a vontade de aprender dos alunos, pelo fato destes sentirem-se dominando sua aprendizagem ao mesmo tempo em que recebem ajuda no momento e da forma apropriada.

3.3 O momento de encontro entre os atores - as aulas

Aos saberes docentes não se integram somente elementos intelectuais, senão que, também, estão presentes na prática cotidiana crenças e sentimentos⁷⁶ (CALDEIRA, 1993, p. 62).

As aulas eram acompanhadas sempre tendo à mão o diário de campo, utilizado para todas as anotações e observações necessárias. O qual também exerceu o papel de confidente ao receber as reflexões que surgiam no momento em que eram elaboradas. Isto proporcionou um diálogo mais rico com a prática observada, iniciado já no momento de sua transcrição. Estas observações iniciaram em agosto de 2011 e se estenderam até dezembro do mesmo ano. Neste período foram observadas cento e uma (101) aulas ou horas/aulas, totalizando 75h45min, além do período destinado à observação das reuniões pedagógicas e de encontro entre os professores de Educação Física da Rede, bem como as entrevistas realizadas com os três professores e a orientadora educacional.

Eram aulas de 45 minutos cada. Com o professor 1 elas foram acompanhadas no período matutino nas segundas e quartas-feiras, sendo três aulas por dia, ou seja, uma das duas turmas ou tinha aula faixa (duas aulas seguidas) na segunda ou na quarta-feira (turmas 61 e 64). Eram sempre as três primeiras aulas do dia, totalizando cinquenta e duas (52) aulas. Já com o professor 2, as aulas acompanhadas foram no período vespertino. Uma das turmas tinha uma aula na segunda, quarta e quinta-feira (turma 63), enquanto a outra turma (turma 72) tinha duas aulas na segunda e uma aula na quinta-feira, totalizando, ao final, vinte e sete (27) aulas. O professor 3 teve apenas seis (6) aulas acompanhadas formalmente, contudo, suas aulas já vinham sendo objeto de observação há mais tempo, quando das faltas do professor 2. Este teve um número significativo de ausências em decorrência de idas a perícias, atendimentos em consultas e exames médicos, visto que estava grávida

⁷⁶ Tradução nossa.

na época do estudo e fazendo tratamento para dores nas costas. Nesse sentido, entre as observações formais (com o conhecimento e aceitação pelo professor) e as informais (sem o aceite do professor), houve um total de vinte e duas (22) aulas observadas. Tais observações foram feitas de forma aleatória, no que se refere a turmas e dias, porém em sua maioria foram turmas de 5º e 6º anos.

As turmas de 6º anos do professor 1 eram muito parecidas, tanto na quantidade de alunos quanto na personalidade destes, possuindo desde alunos educados e comportados até alunos mal educados e indisciplinados - características típicas da turma de 6º ano do professor 2. Já, sua turma de 7ª série era aparentemente mais tranquila, sendo os alunos mais educados e gentis uns para com os outros, diria mais maduros. As turmas de 5º e 6º anos do professor 3 eram bastante disciplinadas, até os alunos mais agitados acabavam se comportando diante da sua autoridade – autoridade reforçada por sua própria imagem, já que se tratava de um homem de 1,95m de altura, com porte atlético e com postura de um jogador de basquete (o qual foi durante anos e de onde traz sua bagagem esportiva).

O professor 1 sempre iniciava sua aula em sala, onde realizava a chamada e, quando necessário, dava explicações sobre seu andamento, ou até mesmo fazia algum esclarecimento sobre os novos conteúdos que seriam abordados, ou, ainda, sobre as avaliações da disciplina e as externas, como a Prova Floripa. No início da observação ele estava finalizando o trabalho com o Basquetebol, conteúdo este que foi abordado no segundo trimestre. Os alunos eram divididos em equipes e assim jogavam basquetebol com a arbitragem do professor. O interesse deles era grande e participavam com entusiasmo. Em seguida, com o início do terceiro trimestre, foi dada continuidade ao trabalho de esportes com o Atletismo e o Voleibol.

As aulas práticas de Atletismo eram permeadas de explicações sobre este esporte. O professor utilizava um corredor de areia ao redor da quadra, em cuja extremidade havia um acúmulo de areia, local utilizado como a caixa de saltos⁷⁷. A linha de salto era traçada com os pés e a medição da distância era feita com uma trena, sendo esta, algumas vezes, amarrada a um barbante de 1m de comprimento, e este, por sua vez, amarrado a um toco de árvore, que era fincado no chão para, assim, poder fazer a medição com a trena até a primeira marca de toque do saltante. Sempre havia mais de um aluno disposto a ajudar ou

⁷⁷ Local que serve de aterrissagem para o atleta após o salto, sendo este precedido de corrida para tomada de impulsão.

mesmo realizar a medição, assim como aqueles que utilizavam o rastelo para ajeitar a areia após o salto. O entusiasmo dos alunos nestas aulas de Atletismo sempre foi atípico, se comparado às demais aulas. Isto, talvez, porque elas tinham o futebol como atividade secundária que, apesar de secundária, para alguns estudantes, era sempre a atividade principal e a mais esperada. Entretanto, tal entusiasmo também pode ter advindo pela abordagem de uma atividade menos comum ao cotidiano das aulas de Educação Física nesta Escola. Acreditamos que o professor poderia ter continuado a explorar o tema, visto que o Atletismo contempla um maior número de modalidades⁷⁸.

Poucas foram as aulas destinadas ao Voleibol, chegando a um total de três aulas por turma, nas quais o professor realmente armava a rede com a utilização dos mastros de voleibol. Na primeira aula ele abordou alguns fundamentos, como o toque e a manchete, cuja mecânica foi demonstrada em sala. Após a realização de exercícios práticos, a aula seguiu com o jogo. A segunda aula, o professor já iniciou-a diretamente com o jogo e, na terceira aula, os jogos foram filmados, dando origem a um vídeo, posteriormente analisado em aula, como veremos a seguir. Não havia critério definido para a formação das equipes, que poderiam ser mistas ou não. Os alunos se organizavam e, segundo o professor, o faziam até mais rapidamente do que com a sua intervenção, tal como os jogos de futebol. Entretanto, ao delegar a formação das equipes aos alunos, o professor retirava de alguns a chance de vivenciar esta escolha, já que esta era feita pelos mesmos alunos, geralmente os mais desinibidos. Isto reafirma o sentimento de exclusão para alguns, sempre tidos como últimos escolhidos por serem tachados de menos habilidosos. Intervir, em algum momento, traçando condições para a escolha ou priorizar o revezamento de escolha entre os alunos poderia gerar uma problematização do fato, tornando-o um mecanismo de ação pedagógica melhor direcionada aos princípios de construção de autonomia e coletividade. Taffarel (1985), em estudo voltado para analisar a criatividade nas aulas de Educação Física, conclui a importância da participação dos alunos nas decisões e intervenções práticas. Segundo a autora,

⁷⁸ Como as Corridas com e sem obstáculos, Corridas de revezamento, o Salto triplo, o Salto em altura, Arremesso de peso, os Lançamentos de disco, dardo e martelo e aquelas atividades que envolvem algumas destas modalidades – como o Decatlo (dez modalidades) e o Heptatlo (sete modalidades).

O grupo de alunos que desenvolveu as aulas com métodos criativos teve a oportunidade de decidir sobre a solução de problemas relacionados com a educação física, como a alteração de regras em função dos participantes (número, sexo, capacidade) e com a utilização multifuncional nas aulas de materiais e locais tradicionais e não-tradicionais, para a realização de jogos e movimentos, apresentando um número significativo de idéias durante o desenvolvimento das aulas (TAFFAREL, 1985, p. 61-62).

Em aula posterior, o professor I reuniu estes mesmos alunos no auditório para assistirem ao vídeo, criado em aula, utilizando-se da seguinte metodologia: primeiro, deixou-os assistirem ao vídeo à vontade e, num segundo momento, entregou-lhes uma folha de papel almaço sem linhas, na qual, assistindo novamente ao vídeo, eles deveriam anotar dez situações corretas e dez situações incorretas, protagonizadas pelos participantes. Segundo o professor, o objetivo era levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o voleibol para, então, trabalhar em cima disto. Porém, não foi dada sequência neste trabalho com o voleibol, que foi encerrado neste momento. Posteriormente, a referência ao mesmo se resumiu à disponibilização da bola de voleibol, durante as aulas, para os alunos formarem roda e brincarem de toquinho.

Na primeira semana de observação notamos que antes, durante e/ou após as aulas de atletismo, voleibol e basquetebol, na maioria das vezes, os alunos jogavam futebol livremente, com o professor arbitrando o jogo em alguns momentos. Aos demais eram disponibilizados uma ou no máximo duas bolas de voleibol e os jogos de cartas, que sempre eram utilizados, também, em dias de chuva. Uma das justificativas dadas para isso, durante certo período, foi a participação dos alunos nos jogos das Olimpíadas Escolares de Florianópolis (OLESF). Contudo, a situação descrita aconteceu, inclusive, após os jogos. No decorrer do terceiro trimestre, o professor abordou o tema Alimentação Saudável, que foi inserido no planejamento pelos professores em decorrência de sua inclusão na Matriz Curricular que estava sendo construída. Desse modo, apesar dos conteúdos a serem abordados, no caso, o Atletismo e o Voleibol, o que mais houve foram jogos de futebol, porém, nada foi ensinado de novo a respeito desse assunto, faltando problematizar o mesmo.

Um momento marcante foi quando o professor teve que retornar com os alunos para a sala (turma 61) e iniciar uma conversa sobre

*bullying*⁷⁹ e, a partir disto, tentar resolver problemas que permeavam as aulas, em decorrência da utilização de apelidos ofensivos. Entretanto, por diversos momentos um aluno da outra turma (turma 64) procedia a ofender colegas com xingamentos e ameaças verbais, e isto era ignorado pelo professor. Também lhe preocupava o isolamento a que era submetida uma aluna desta mesma turma que, tanto quanto a aluna autista, não participava das atividades. Mesmo expressando sua preocupação com esta situação, faltou-lhe a iniciativa de resolução ou amenização do problema. O próprio fato de alunos ficarem sentados nas mesas ao redor da quadra e não participarem das aulas práticas já deveria ser razão para direcionar o trabalho de maneira a proporcionar maior participação e interação entre os alunos - estratégia de intervenção que seria melhor construída pelo coletivo, entre os pares e entre estes e os coordenadores. Mas onde estão os coordenadores? Onde está a equipe pedagógica? Esta está incompleta, composta apenas por um supervisor e uma orientadora, quando haveria de ter ao menos cinco profissionais para atender a demanda da escola, segundo informações repassadas pela coordenação.

Percebemos que, em determinado momento, para não participar das aulas práticas, os alunos começaram a fazer uso da seguinte estratégia: compareciam propositadamente de jeans ou sem tênis (com chinelos, sapatos ou sandálias). Isto foi relatado pelos mesmos em diversos momentos. Porém, na maioria das vezes, eles também não faziam o relatório, sequer tinham noção de como fazê-lo. As orientações repassadas sobre o mesmo não eram suficientes. Chegou determinado momento em que não poder participar da aula e ter de fazer o relatório pareceu ser colocado como castigo, ao invés de uma mudança ou consciência de hábito. Sem saber como contornar tal situação, o professor chegou a ameaçá-los de que receberiam bilhetes para comunicarem os pais. O professor, em certa aula, comentou sobre um pai que protestou a cobrança da vestimenta e calçado adequados, questionando o fato de sua filha não poder participar das aulas por tal motivo. Então, o professor ficou de buscar informações no Juizado da Infância e Adolescência sobre a legalidade do assunto. Porém, quando da reunião, não pôde ser atendido e a consulta foi protelada. A intencionalidade dos professores demonstra seu interesse em envolver os alunos, contudo, acreditamos que poderiam fazer melhor uso de tal

⁷⁹ Termo utilizado para descrever todo e qualquer ato de violência, seja física ou verbal, esporádica ou persistente.

estratégia, visto que

Ensinar consiste também - e, às vezes, principalmente - em assumir uma relação de força, em exercer uma forte pressão sobre alunos que não pediram para ser instruídos nem para assistir às aulas nem para fazer exercícios escolares, quase todos os dias, durante 9 a 15 anos de suas vidas. A sociedade adulta não está interessada no fato de que os professores, aos quais ela delegou essa tarefa, ao mesmo tempo nobre e ingrata, descrevem muito explicitamente a parcela de violência que existe nela, doce ou menos doce (PERRENOUD, 2001, p. 80).

O professor 2, além das aulas práticas, realizava aulas teóricas, que eram intercaladas com as aulas práticas ou ocorriam nos dias de chuva, diferentemente do professor 1, que nos dias de chuva fazia uso dos jogos de cartas. Aquele esporadicamente os utilizava, mesmo porque a escola possuía poucos jogos e os utilizados pelo professor 1 correspondiam aos adquiridos por ele. As aulas teóricas consistiam da utilização de um texto impresso, para consulta, com o repasse de perguntas no quadro, as quais os alunos deveriam responder no caderno para, posteriormente, receberem o visto; ou consistiam do repasse no quadro de um texto que eles deveriam copiar no caderno, seguido das perguntas a serem respondidas também no caderno para o posterior visto. Pareceu-me, como observadora, que a estratégia de escrever na lousa era muito mais interessante e divertida para o professor do que para os alunos, que deveriam copiar o texto no caderno.

Analisando como o professor poderia incrementar e, assim, tornar a aula mais atrativa para os alunos, acreditamos que bastavam pequenas, porém, significativas mudanças, como fazer uso de pincéis com cores variadas, disponibilizar folhas em branco ou com gravuras, proceder a uma explicação sobre o assunto tratado, dentre outras possibilidades. Em aula, o professor fazia uso até de abreviações, as quais, no entanto, ele não explicava previamente. Exemplo disto foi quando utilizou a sigla FC sem explicar aos alunos que se referia à “frequência cardíaca”, assunto que estava abordando no momento. À medida que os alunos copiavam, faziam perguntas sobre o que estava sendo repassado, porém, mesmo o professor respondendo, o assunto não era tratado como um todo, o que despertava muitas dúvidas, mais até que entendimentos. Outro quesito a considerar era a linguagem

utilizada, já que os textos eram retirados de livros ou artigos e da mesma maneira eram repassados aos alunos, numa linguagem extremamente técnica, imprópria para os seus conhecimentos e faixa etária. Além disso, observamos a falta de figuras para ilustrar objetos mencionados e incomuns no cotidiano das crianças, ou que simplesmente nunca os visualizaram, como o frequencímetro⁸⁰, por exemplo.

Em uma determinada aula teórica, com a 7ª série, foi disponibilizado para os alunos, organizados em grupos, um texto impresso informativo sobre a história do futebol. O professor solicitou aos grupos que escolhessem, no texto, um determinado período histórico e retratassem-no com a confecção de um cartaz. Entretanto, disponibilizou apenas cartolinas na cor rosa, as quais teve que buscar no transcorrer da aula. Além da inadequação da cor única das cartolinas, no que se refere ao fato de que dificultaria identificar o colorido dos desenhos nas mesmas, a não separação do material para a aula, para já tê-lo no seu início, demonstrou certa falta de tempo ou de apoio pedagógico e, até mesmo, uma dificuldade de acesso ao material, que necessitava ser solicitado à coordenação. Mesmo com cada grupo procedendo à escolha de um período histórico sobre o futebol, seria necessário que o professor explicasse o assunto ou que pelo menos solicitasse, ao final do trabalho, que os alunos realizassem uma explanação do período escolhido. Mas nada disto ocorreu, nem a explicação do professor, nem a exposição pelos grupos. Pedagogicamente, este momento, estas estratégias, a escolha dos materiais, enfim, toda a metodologia e materiais empregados poderiam ser mais bem utilizados para potencializar uma melhor abordagem do tema e conteúdos tratados.

O professor 2 também realiza a chamada em sala antes de dirigir-se com os alunos para a quadra ou antes de iniciar a aula teórica, porém, gasta muito tempo com a realização desta. Em ambas as turmas acompanhadas, o professor procedeu à realização de votação para a escolha dos esportes a serem trabalhados no terceiro trimestre, já que o trabalho teórico sobre futebol e sua evolução correspondia à finalização deste assunto no segundo trimestre. A turma da sétima série escolheu o Voleibol e o Handebol e a do sexto ano, o Voleibol e o Atletismo. Entretanto, o Atletismo não fez parte de nenhuma aula do sexto ano. O futebol, por sua vez, continuou se fazendo presente nas aulas para as duas turmas, mesmo tendo sido abordado no primeiro e segundo

⁸⁰ Instrumento eletrônico utilizado para medir a frequência cardíaca.

trimestres. Os alunos de ambas as turmas se interessaram bastante pelo voleibol, tanto que em determinada aula fizeram toquinho com a bola de futebol, quando geralmente utilizavam as bolas de voleibol, handebol e basquetebol para chutar. Em algumas aulas o professor trabalhou alguns fundamentos, mas nada que tenha sido sistematizado para um determinado período. Intercalou alguns jogos de queimada que, apesar de serem jogos pré-desportivos⁸¹ do handebol, só ocorreram uma única vez em cada turma. Este jogo de handebol foi realizado sem o professor atentar para os seus fundamentos ou regras básicas.

A maioria das aulas práticas das turmas do professor 2 correspondeu a jogos de voleibol, nos quais o professor atuou como árbitro. Pouca teoria sobre este esporte foi abordada, uma vez que os alunos já compreendiam bem as regras do jogo. Em segundo lugar, correspondendo às atividades práticas, houve os jogos de futebol, seguidos dos jogos de queimada e dos jogos de handebol. Muitas foram as aulas nas quais o professor não esteve presente, perfazendo quase a metade das aulas que compreendia o trimestre. Considerando ser o esporte o principal foco das aulas do professor 2, ele poderia estabelecer nesse processo algumas relações, propostas por Kunz (1994), entre o Esporte e a Sociedade, pois sendo o esporte um produto cultural, ele é valorizado economicamente. O autor apresenta alguns princípios produzidos no mundo do esporte pela modernização tecnológica e pela indústria cultural, sendo que o esporte, ao promover a exclusão do homem por meio da automatização do movimento, leva à alienação. Desse modo, o ensino do esporte contribui para que a criança aprenda a ver a realidade fixa e pré-determinada. Nesse sentido, o autor advoga a necessidade de se ter cuidado ao trabalhar o Esporte na escola, pois o modo usual de desenvolver o esporte escolar, tendo a busca de rendimento físico como objetivo, não se adequa a uma perspectiva de ensino crítico e emancipatório. O Esporte, de acordo com o autor, pode ser utilizado dentro do processo de ensino-aprendizagem para uma educação tanto crítica como emancipatória, principalmente através de um

[...] processo onde se desenvolvem ‘ações comunicativas’. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua

⁸¹ Jogos constituídos por elementos a serem executados nas modalidades esportivas, com a finalidade de apresentá-los e ensiná-los de maneira diferenciada.

participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida (KUNZ, 1994, p. 31).

Nesta perspectiva, alguns aspectos no esporte devem ser questionados de maneira crítica, como o rendimento, a representação, o esporte de tempo livre, assim como o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos, ou seja, é necessário questionar “sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (KUNZ, 1994, p. 25). Desta maneira, é evidente que a compreensão do esporte deve ser instrumentalizada para além de capacidades ou conhecimentos que possibilitem a prática do mesmo. A realidade do esporte deve ser problematizada para torná-la transparente, sendo necessário atingir uma ação comunicativa para que se permita a comunicação para além do mundo do esporte, ou seja, com o mundo social, político, econômico e cultural. Principalmente, no contexto educacional, é necessário superar a falsa consciência de que o modelo de esporte de alto rendimento é o modelo adequado para todos. Assim, é necessário que o esporte passe por um processo de “transformação didático-pedagógica” para atender ao compromisso de uma concepção crítico-emancipatória de ensino, além de ser desenvolvido com os alunos a partir de uma didática comunicativa. Kunz (1994) propõe que uma dessas formas de transformação do esporte seja através de sua “encenação”, quando os alunos vivenciam os diferentes papéis (jogador, torcedor, árbitro etc.) desta prática social. Por intermédio desta encenação do esporte manifestam-se, segundo o autor, três formas de expressão pedagógica do ensino:

[...] as encenações do esporte ocorrem sempre em três planos: o do trabalho, o da interação e o da linguagem. O plano da interação se caracteriza, simplesmente, porque o esporte se desenvolve, via de regra, pela participação de número de pessoas que se concentram sobre um mesmo tema (o esporte que praticam). O plano do trabalho se configura na utilização de um espaço físico e material predeterminado e pelo cumprimento de

um programa preestabelecido e de ensaios periódicos. A linguagem, além de constituir a ligação entre os dois planos, trabalho e interação, permite que encenações aconteçam em nível racional de entendimento e atendam a interesses da educação e ao desenvolvimento de todos os alunos (KUNZ, 1994, p. 69).

Então, a prática pedagógica, ao fazer uso do esporte, deve libertar-se do seu uso restrito (que se refere ao esporte enquanto treinamento) e tematizar seu conceito amplo (o esporte em suas diferentes formas enquanto mundo vivido, pertencente ao mundo do ser-movimentar humano, resgatando o sentido fenomenológico do brinquedo e do jogo). Desse modo, o esporte se torna educacional quando suas encenações se concretizam em situações de um agir comunicativo, com a compreensão crítica de suas diferentes formas de encenação e dos seus interesses e problemas, vinculados ao contexto sociopolítico, e não apenas a partir da mudança de seu conceito (KUNZ, 1994).

Ainda não nesta perspectiva, mas destoante do que é praticado pelos professores 1 e 2, o **professor 3** tem uma atuação muito presente do início ao fim da aula. Raras vezes houve as “aulas livres” e, mesmo quando estas aconteceram, ele não abria mão de conduzir o alongamento e fazia questão que todos participassem, além de disponibilizar uma diversificada quantidade de materiais para os alunos fazerem uso. E, pela forma como as aulas eram conduzidas, os alunos, nestas oportunidades de aulas livres, não ficavam parados ou sentados; era perceptível a disposição para se organizarem nas mais variadas atividades coletivas, ou até mesmo individuais, predominando as primeiras em pequenos grupos.

No terceiro trimestre, o professor 3 optou por abordar as temáticas Voleibol e Futsal, sendo este sistematicamente trabalhado, ou seja, não eram apenas jogos de futebol. Assim como o Voleibol, eram destinadas aulas para o trabalho dos fundamentos que iniciava com sua explicação e demonstração, para posterior execução pelos alunos. Constantemente, tais atividades eram interrompidas pelo professor para novas explicações, correções e variações, como também para abordagens individuais. Os exercícios utilizados, ou as atividades propostas, eram ricamente elaborados para a faixa etária e habilidades gerais das turmas. O professor fazia uso de uma criatividade admirável para construir ou adaptar tais exercícios e atividades para trabalhar os

fundamentos. Assim como fazia uso de materiais em quantidade também destoante daquele feito pelos demais professores.

Além do aspecto criativo e atuante na execução do trabalho, o professor 3 constantemente indagava os alunos sobre o que já fora trabalhado e repassado, questionando-os constantemente para terem consciência da evolução do processo e dos conhecimentos trabalhados e adquiridos. Na entrevista realizada com o professor 3, ele deixou claro que, apesar de trabalhar com esportes e de se considerar um professor tradicional e um excelente treinador, com grande bagagem no mundo esportivo, não visava à busca pelo rendimento em suas aulas, mas considerava importante desenvolver e oportunizar aos alunos o conhecimento dos fundamentos. Procurava, desse modo, desenvolver a melhora da psicomotricidade, da lateralidade e de todos os aspectos motores que considera necessários, os quais chamou de uma boa base motora. Segundo o professor, cabe ao aluno se interessar em aprimorá-la, porém, é dever do professor não privá-lo deste conhecimento. Então, ele lamenta o que muitos de seus colegas fazem ao simplesmente entregarem a bola e considerarem a aula como dada, e percebe que os alunos entendem isso e acredita que, por isso, eles participam com entusiasmo, valorizando seu esforço. Além disso, considera tudo um grande aprendizado para si, pois reflete sobre o trabalho realizado a cada aula e, pela própria prática, compreende o que pode melhorar.

Não havia aulas teóricas sobre os assuntos abordados, porém, ao encontrar os alunos em sala para a realização da chamada, o professor repassava-lhes os critérios para a efetivação das pesquisas a serem entregues a ele em forma de trabalho. Utilizava-se da aula prática para abordar os conhecimentos teóricos, ou seja, fazia uso da e na prática para teorizar os conhecimentos e competências a serem abordados. Daí, surgia o conteúdo para a prova teórica que aplicava ao final do trimestre. Tanto em sala, quanto na quadra aguardava silêncio para fazer alguma explanação. Organizava os alunos em fila para se dirigirem para a quadra, e o respeito destes para com ele era permeado por certa admiração.

Percebemos que o professor 3, mesmo quando enfocava a execução dos movimentos, não tentava forçar uma padronização dos mesmos e, ao atender individualmente os alunos, fazia a mediação entre a capacidade destes e o objetivo a ser atingido, considerando, desse modo, os demais aspectos, como o cultural e o social - aspectos estes considerados por Freire (1997), apesar de não tratar sobre uma perspectiva crítica de currículo. Este autor também manifesta a sua discordância em relação à perspectiva da aptidão física, que

inevitavelmente recai sobre a padronização dos movimentos se forem desconsiderados os aspectos, fundamentais, como o cultural e o social e, conseqüentemente, a capacidade física individual. Na perspectiva da aptidão física, segundo o autor, quando se busca um trabalho dito “coletivo”, instala-se a homogeneização, padronização e anulação do “eu”, prevalecendo a exclusão, a classificação e a meritocracia (FREIRE, 1997). O autor não pretende negar o processo propiciado para o desenvolvimento das habilidades motoras, mas afirma que estas não podem seguir um padrão que não permita sua própria problematização. Freire (1997, p. 27) alerta que “não é justo, do ponto de vista pedagógico, investir-se na formação dos movimentos sem levar em conta o desejo humano de compreender o mundo”. Foi esta a postura tomada pelo professor 3, mesmo não sendo, às vezes, clara para o próprio.

Freire (1997), que se baseia em Piaget, Wallon e Vygotsky, compreende a atividade física como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo. Então, os professores não podem ter a pretensão de padronizá-los, pois o importante é cada um “adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas” (FREIRE, 1997, p. 56). Respeitando esta diversidade, o autor alerta para a questão do material didático, que denomina material pedagógico, cujo, será mais rico se for variado. Os materiais, segundo o autor, devem ser utilizados com ampla variação, tanto em peso, quanto em tamanho, forma e cor. Desse modo, a proposta que se utiliza de materiais será mais eficaz na atração e motivação que desempenha no desenvolvimento do raciocínio da criança. Este é outro quesito que o professor 3 demonstrou utilizar.

Ainda, sobre os materiais, o autor destaca que “o importante é compreender as possibilidades de utilização de materiais variados em Educação Física” (FREIRE, 1997, p. 65), pois tão grave quanto a falta de criatividade é aplicar única e fielmente o que prescrevem os livros, opinião que partilha com Contreras (1997). Então, Freire (1997) propõe que nas escolas de formação os alunos sejam estimulados a analisar e criticar atividades lúdicas. Nesta mesma perspectiva, encontramos Saviani (2009) quando propõe que os cursos de pedagogia possibilitem aos alunos a análise dos livros didáticos que são adotados pela escola. Para este autor (2009, p. 7), “a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades”,

permitiria rememorar os conteúdos de ensino de modo sintético, ou seja, com consciência das relações aí implicadas (forma e conteúdo)⁸².

REFLEXÕES

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.
(João Guimarães Rosa)

A participação nas aulas pela pesquisadora ocorreu de maneira tranquila, por ser um espaço já ocupado anteriormente por ela. Então, já conhecia a dinâmica da Escola e já era conhecida por grande parte dos atores imbricados neste cotidiano. Desde o primeiro contato, passando pelas observações e culminando com as entrevistas, os professores apresentaram tranquilidade para lidar com a presença da pesquisadora nas aulas. Por sua vez, tal participação pareceu motivar algumas mudanças, como o uso de MCI's pelo professor 1, a realização de maior número de aulas teóricas pelo professor 2 e a vontade de participar da pesquisa pelo professor 3, enquanto apenas os dois outros professores eram observados formalmente.

As turmas acompanhadas eram de 5º e 6º anos e 7ª série, com a faixa etária dos alunos correspondendo de 10 a 14 anos. Em todas as turmas verificamos uma diversificação de comportamentos discentes, existindo desde os quietos aos “bagunceiros”, dos interessados nas atividades aos que delas se negavam a participar e dos educados aos alunos com mau comportamento. Isto exigia posicionamentos dos professores, abordagens específicas e tomadas de decisões; entretanto, constatamos que, enquanto alguns alunos eram privilegiados, outros recebiam tratamentos diferentes ao apresentarem as mesmas atitudes e outros, ainda, em alguns momentos, eram ignorados. Como bem menciona Taffarel (1985, p. 14), “em todas as decisões didáticas dos professores de educação física, transparecem concepções filosóficas, sociais e políticas, que podem ser claras e definidas, ou não”.

Todos os alunos apresentavam ótimas relações com os professores e este respeito era recíproco. Os estudantes sentiam-se à vontade, inclusive, para conversarem sobre fatos pessoais, buscando nos professores a atenção de um pai/mãe e a cumplicidade de um amigo/amiga. Os laços de afeto entre eles eram construídos dia a dia,

⁸² Teoria do Currículo, mais preocupada com o que ensinar – forma e conteúdo.

permeados por admiração e carinho, sendo mais perceptível a admiração dos alunos pelo professor 3 e, mais evidentes, os laços de carinho dos alunos pelos professores 1 e 2. As turmas de 6º ano dos professores 1 e 2 possuíam alunos mais agitados e indisciplinados, os quais também existiam nas turmas de 5º e 6º anos do professor 3. Entretanto, diante da autoridade que este impunha, os alunos acabavam “controlando” seus comportamentos durante as aulas. Já, a turma de 7ª série do professor 2 apresentava, de maneira geral, um comportamento mais maduro na vivência escolar, seja com os colegas ou com os professores.

Esta relação reciprocamente boa entre professores e alunos poderia ser um importante elemento para uma intervenção pedagógica mais significativa, construindo a prática num diálogo constante com os alunos. A abertura para o diálogo poderia envolver os alunos como sujeitos responsáveis por sua formação, com voz e que teriam suas opiniões respeitadas. Isto poderia ajudá-los a refletir sobre a importância da aquisição de conhecimentos relacionados à Educação Física e à vida. Desta maneira,

A essência do ato educativo estaria aí, no confronto de educando e educador com os meios da educação física (a exercitação, o jogo, a dança, o rendimento) e nas conseqüências decorrentes de situações onde as idéias de todos são bem-vindas, onde a divergência é admitida, onde o respeito à opinião dos outros e à liberdade, com responsabilidade, é incentivado, cada qual define seu objetivo, elege como atingi-lo e o avalia em função de critérios desenvolvidos por si mesmos e em comum acordo (TAFFAREL, 1985, p. 2).

Já, houve diferenças nas relações dos professores com os demais colegas e a comunidade escolar, pois, enquanto os professores 1 e 2 relacionavam-se bem com todos os demais funcionários e pais de alunos, o professor 3 protagonizou episódios que, para além de desagradarem pais e demais colegas de profissão, geraram desentendimentos com coordenadores e direção. Muitas vezes, tais episódios decorreram da postura áspera, firme e rígida daquele professor. Contudo, para além de julgar motivos ou razões e apontar culpados, acreditamos ser essencial um bom convívio entre o grupo de profissionais que atua na escola, por tratar-se de um ambiente coletivo, na qual a coletividade deve ser construída permeada pelo respeito e cooperação. Concordamos com Perrenoud (2001) quando este afirma

que,

[...] cada professor depende dos colegas, com os quais cruza todos os dias sem muitas trocas profissionais, com os quais eventualmente trabalha em equipe, com os quais faz parte do mesmo estabelecimento de ensino ou, ainda, com os quais milita nas associações que orientam a própria profissão, sua ética, suas reivindicações estatutárias e salariais (PERRENOUD, 2001, p. 138).

Se ocorrem posturas ou fatos que destoam ou geram desentendimentos, eles devem ser trabalhados e contornados pela equipe pedagógica, na busca por construir boas relações sociais no trabalho. Tais situações não devem, portanto, ser alvo de abordagem apenas durante o momento de avaliação exigido pela Rede, quando todos os ACT's e professores em processo probatório necessitam de ser avaliados. Para Soratto e Ramos (1999), estas

Boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade. Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho. Em cada ocupação encontramos graus diferentes em que as pessoas são afetadas pela qualidade das relações sociais no trabalho (SORATTO e RAMOS, 1999, p. 274).

A carga horária de trabalho semanal tanto do professor 2 quanto do professor 3 chega a quase absurdas 70h semanais, o que retrata a desvalorização salarial que permeia, há anos, o magistério, sendo uma situação que se agrava no caso dos ACT's, visto que a estes ainda não são pagos outros benefícios (relacionados ao tempo de serviço ou titulação). Esta condição de carga horária excessiva maltrata o

trabalhador, além de prejudicar o seu empenho, por exemplo, nas atividades de planejamento ou mesmo a sua participação na formação oferecida pela Rede. Como menciona a coordenação, a escola não consegue fomentar em seu âmbito tais atividades, cumprindo apenas a formalidade de exigir o planejamento. Desse modo, acaba por não debatê-lo com os professores e por não oportunizar-lhes espaços e momentos para construírem-no coletivamente. Os próprios professores acreditam que tais atividades não sejam possíveis, visto que ainda não vivenciaram com sucesso, na escola, um momento como este. Muitos se isolam e esta

[...] solidão da profissão de professor parece ter sido escolhida e assumida como uma condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia. Essa representação é reforçada por aqueles que exprimem seu ceticismo ou suas reticências frente ao trabalho em equipe pedagógica ou, mais geralmente, frente a qualquer forma um pouco intensiva de cooperação profissional. É impossível deixar de ver que essas afirmações também escondem a negação de enfrentar os outros, o medo de ter de se esforçar mais no trabalho e mesmo de ser obrigado a mudar de prática, o sentimento de não poder preservar sua identidade (PERRENOUD, 2001, p. 84).

A situação explicitada acima demonstra que não basta à Rede oferecer formação continuada se o professor não possui tempo para dela participar e, assim, construí-la com seus pares e direcioná-la para uma formação significativa. Se os professores precisam completar sua renda exercendo uma carga horária superior às 40h/semanais, isto prejudica, além do planejamento de suas aulas, a sua própria participação na construção coletiva do cotidiano escolar. Na Rede Municipal de Ensino há necessidade de uma política de valorização dos profissionais que nela atuam, sejam eles efetivos ou ACT's, uma vez que a quantidade de professores ACT's (em muitas escolas) apresenta-se superior ao quadro de professores efetivos que se encontram em sala de aula.

Partindo para uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e seus métodos⁸³, encontramos nesta alguns fatores

⁸³ Segundo Medeiros (1977, p. 3 apud TAFFAREL, 1985, p. 15), “o método de ensino diz respeito às técnicas, aos recursos e procedimentos utilizados pelo

destoantes, como o modo de conduzir as aulas: enquanto o professor 3 direcionava as atividades propostas intervindo, corrigindo e ensinando os alunos, isto não era uma atitude recorrente nas aulas dos professores 1 e 2, que oportunizavam maior liberdade aos alunos. Acreditamos que, antes de ser oferecida, tal liberdade deveria ser trabalhada, pois, como defende Taffarel (1985), existe uma necessidade colocada para a prática pedagógica do professor que consiste em incentivar a criatividade. É neste ato de criação, segundo a autora, que se exercitam capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização dos conhecimentos e a reorganização dos elementos, aspectos com os quais se encontram entrelaçadas, através da expressão corporal, as motivações, emoções e valorações (TAFFAREL, 1985). Assim, constatamos ser necessário, ou uma intervenção constante do professor, como procede a prática do professor 3, ou encaminhamentos que oportunizem suporte para a liberdade de ação dos alunos. Para tanto, é necessário que o professor repense, constantemente, sua prática diante dos resultados diários obtidos, já que “o primeiro passo para modificar a prática é muda[r] a maneira de compreendê-la”⁸⁴ (CARR e KEMMIS, 1988, p. 106 apud CALDEIRA, 1993, p. 329).

Outro fator destoante encontrado com a reflexão sobre as práticas dos professores corresponde à quantidade de materiais utilizados: o professor 3 fazia uso de grande quantidade de materiais, muitos solicitados de empréstimo dos professores 1 e 2. Mesmo quando, já nas últimas semanas, o professor 3 deixava os alunos mais livres, para praticarem os esportes abordados anteriormente, ele lhes disponibilizava um grande número de bolas, pois considerava importante materiais em quantidade e qualidade, o que foi mencionado pelos próprios alunos, uma vez que a falta de materiais ou a pouca quantidade destes era um fator desmotivante. Os alunos dos professores 1 e 2 afirmaram que, se fosse disponibilizado um maior número de materiais com maior diversificação entre estes, teriam mais opções e maior vontade de participarem das aulas. Nas palavras de Taffarel (1985, p. 10), “os ambientes físicos limitados em espaço e elementos, principalmente os naturais, com poucas possibilidades de manipulação, são fatores determinantes na inibição da criatividade”.

professor, de forma inteligente e racional, para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, promover a mudança de comportamentos desejáveis e duradouros”.

⁸⁴ Tradução nossa.

No estudo realizado por Taffarel (1985), esta propôs aos alunos um objetivo ou problema para cuja resolução foi disponibilizada um ou vários materiais. Os alunos, por meio de sua exploração, combinação ou criação - elementos essenciais no trabalho coletivo e criativo -, deveriam analisar este processo criativo nas aulas de Educação Física. Tal prática potencializa a coletividade e a criatividade, as quais, segundo a autora, levam à autonomia dos alunos. Então, nos perguntamos: onde se encontra a Educação Física hoje? Pelas observações realizadas neste estudo percebemos que ela está perdida se movimentando no caminho entre uma Educação Física esportiva (que por anos foi criticada) e uma Educação Física crítica (que todos dizem praticar, mas desconhecem a forma de operacionalizá-la, isso quando conhecem sua teorização). O professor incomodado por ser intitulado de "rola bola" saltita entre um e outro grupo, enquanto a bola rola e grande parte só olha menos o professor, às vezes.

As diferenças entre as práticas pedagógicas, tanto de abordagem, quanto de postura ou metodologia dos professores, descritas anteriormente, nos levam a acreditar que, se estes professores pudessem se encontrar para discutir suas práticas e socializar suas ansiedades e dúvidas, teriam elementos para mudá-las no sentido de enriquecê-las. Como menciona Freire (2010, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, pois todos os docentes, além do desejo de exercer bem suas atividades laborais, apresentam características e ações ricamente intencionalizadas. Estas, se incrementadas e lapidadas pela reflexão coletiva, poderiam ajudar-lhes na construção de um fazer docente mais eficaz, inclusive, mais formador para si próprio. As intencionalidades dos professores são boas, porém, os recursos são escassos; muitos são os anseios de construir o coletivo, entretanto, raros são os momentos oportunizados para a discussão coletiva. Para Taffarel,

Cabe, portanto, ao professor, uma parte das iniciativas, no sentido de inovar ou renovar o contexto de ensino, para assim, com seus alunos, desenvolver comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade (TAFFAREL, 1985, p. 11).

Reconhecemos ainda que não basta ao professor, durante sua prática, identificar e/ou justificar a não participação dos alunos. Como

mencionado pelo professor 3, isto pode estar relacionado à falta de habilidade motora dos alunos, para a qual o professor deve atentar e, além de propor estratégias de integração, deve se comprometer em fazer uso de um trabalho que tenha como objetivo a aquisição desse conhecimento por parte dos alunos. Se a justificativa para não participar das aulas estiver relacionada ao que atribui o professor 2, ou seja, à vaidade feminina (no caso das meninas), pressupomos que informar e conscientizar os alunos sobre os benefícios da atividade física em relação à saúde e ao desenvolvimento físico e cognitivo sejam ações que necessitem ser urgentemente realizadas. Contudo, observamos que até mesmo o entusiasmo pelo futebol não é adequadamente abordado ou utilizado como estratégia de construção de saberes. Novamente, caberia, aqui, uma reflexão coletiva por parte destes professores sobre as práticas pedagógicas em ação e as almejadas.

Quando os professores 1 e 2 conversaram e concluíram que deveriam solicitar tanto a vestimenta adequada aos alunos, para a participação nas aulas práticas, quanto o relatório aos que não participavam delas, esqueceram-se de dialogar sobre a mais adequada estratégia de intervenção pedagógica. Depois, quando se depararam com a demanda de dificuldades apresentada pelos alunos diante de tais solicitações, não deram prosseguimento ao diálogo iniciado. Neste momento, perdeu-se a oportunidade de realização de um planejamento coletivo, cujo, acreditamos, poderia ser implementado se a coordenação se sensibilizasse para tal necessidade e anseio dos professores, pois “sem a quebra do isolamento do trabalho dos professores, sem tempo para (re)estruturar o pedagógico, sem forças para acreditar na importância de seu trabalho, dificilmente pode-se esperar qualquer transformação mais afetiva ou crítica...” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 128-129). Mas sabemos, também, que o planejamento coletivo apenas seria viável se esta mesma coordenação atuasse em número adequado de orientadores e supervisores.

Por outro lado, salientamos que os professores 1 e 2 possuíam estratégias diferenciadas quando se tratava de dias chuvosos⁸⁵. Impossibilitados de utilizar a quadra, enquanto o primeiro fazia uso de jogos de tabuleiro e/ou cartas, o segundo destinava suas aulas a atividades teóricas, as quais, entretanto, também ocorriam em outros momentos, desatrelados dos dias de chuva. Novamente, se houvesse diálogo entre os professores, numa perspectiva de planejamento

⁸⁵ Nenhuma observação das aulas do professor 3 ocorreu em dias de chuva.

coletivo, sobre as possibilidades de intervenção para os dias de chuva, acreditamos que a abordagem de ambos seria enriquecida, visto que em tais situações seria necessário lançar mão de maior criatividade, o que, para além de eficiente, tornaria o processo de construção do conhecimento uma ação prazerosa. Observamos que, tanto uma estratégia, quanto a outra, já haviam “caído na rotina”, não gerando mais entusiasmo ou não despertando maiores interesses entre os alunos, talvez nem para os professores:

Não é suficiente que cada um, em seu canto, em silêncio, perca suas ilusões. Ao contrário, isso favorece o divórcio entre a retirada desiludida das pessoas e o triunfalismo das organizações. Só a lucidez compartilhada permite enfrentar a complexidade (PERRENOUD, 2001, p. 40).

Os saberes dos professores necessitam de ser mais compartilhados entre os pares, os quais, por sua vez, necessitam de falar do modo como organizam o tempo ou mesmo o espaço, de suas reações e angústias e das estratégias que utilizam, uma vez que não há benefícios em se isolar, em se fechar em sua experiência. Os saberes precisam ser socializados (PERRENOUD, 2001). Este é um pensamento compartilhado entre os professores que participaram deste estudo. Contudo, os momentos de socialização ocorreram apenas entre uma aula e outra, no recesso do recreio e do almoço, não constituindo uma proposta de formação oportunizada pela escola, que já foi uma reivindicação destes professores feita em reunião pedagógica. Esta formação se faz necessária e não exclui os demais momentos que já ocorrem; pelo contrário, tende a enriquecê-los. Parece que a rotina escolar é encarada de uma forma que

[...] (ainda) não há tempo para que o pedagógico seja priorizado na escola. Em geral, parece haver muita oportunidade para que a ruptura se mantenha, do que para a vivência e a construção de sua transformação que, entretanto, é sempre parte dos ‘sonhos’ de muitos professores: ‘A gente precisava ter mais tempo para trocar, conversar entre a gente... Precisava de coisa diferente, jeito diferente...’ (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 116).

Assim, segundo Caldeira (1993), os saberes e as práticas

historicamente construídos são apropriados pelos professores em suas atividades docentes na Escola. Disto derivam novas práticas e produzem-se novos saberes em torno de suas práticas. Desta maneira,

Estes saberes, que se encontram implícitos nas práticas cotidianas dos professores, permanecem ignorados, desvalorizados e eu acho que deixar claros, explicar o seu processo de elaboração e, se é possível sistematizá-lo, seria uma tarefa importante na direção de uma integração entre os cursos de formação e a realidade escolar, entre a teoria e a prática⁸⁶ (CALDEIRA, 1993, p. 5).

⁸⁶ Tradução nossa.

Capítulo 4 **OS MATERIAIS CURRICULARES**

Neste capítulo iremos situar o surgimento do termo Materiais Curriculares dentro do contexto histórico, conceituá-lo, classificá-lo e compreender a proposta de utilização destes como uma estratégia de formação de professores. Analisaremos os MC's utilizados e construídos na prática dos professores participantes do estudo, refletiremos como tais materiais influenciaram a prática destes professores e que diálogos permitiram, ou não, com os alunos e entre os pares. Nas observações realizadas destacaram-se os Materiais Curriculares Impressos. Desta maneira, iremos conceituá-los e analisar o seu uso nas práticas dos professores participantes do estudo, compreendendo-os como uma estratégia de formação dialógica.

4.1 A origem do termo Materiais Curriculares e seu contexto histórico

Apesar de alguns autores não fazerem distinção entre as terminologias Materiais Curriculares e Materiais Didáticos, esta se faz necessária, pois são expressões provenientes de tradições pedagógicas e contextos distintos. Os professores fazem uso de materiais desde a origem da Escola, porém, a importância destes aumentou com a escolarização de massas, adotada pelos Estados Modernos durante os séculos XIX e XX. Desde então, estes materiais se converteram em mediadores-chave do processo de ensino-aprendizagem (ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008), com destaque para “os livros de textos e outros materiais escritos, por serem os mais comuns e mais utilizados por vários sistemas educativos”⁸⁷ (DEVÍS et al., 2001, p. 119). Entretanto, a variedade de materiais aumentou consideravelmente nos últimos anos em decorrência do processo de industrialização, com importantes implicações no desenvolvimento do currículo escolar.

Na Reforma de 1970⁸⁸, na Espanha, após um amplo debate teórico e metodológico sobre o tema, os recursos pedagógicos de uso escolar, sobretudo o livro-texto, alcançaram um alto nível de

⁸⁷ Tradução nossa.

⁸⁸ A Reforma de 1970 despertou “um grande debate teórico e metodológico sobre o tema que conduziu à modernização e consolidação do livro-texto, assim como à diversificação dos recursos pedagógicos de uso escolar” (DEVÍS et al., 2001, p. 1, tradução nossa).

modernização e diversificação (TIANA, 1998 apud ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008). Contudo, foi na Reforma de 1990⁸⁹ que houve um impulso na elaboração de materiais impressos, em especial com as unidades didáticas para os professores e os livros-texto para os alunos (LÓPEZ RODRIGUÉZ, 2001 apud ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008). Neste momento também ocorreu na escola a introdução dos materiais audiovisuais e informáticos que, se integrados adequadamente ao currículo, podiam representar experiências de aprendizagens valiosas e serem utilizados para a elaboração de outros materiais (PARDO, 2007). Inclusive, na Educação Física, tais experiências de aprendizagem podiam ser enriquecidas com o uso de livros-texto e demais materiais impressos, pois se trata de uma área para a qual havia antes apenas a utilização mais tradicional dos materiais de caráter físico-desportivo (como bolas, colchonetes, aros, dentre outros relacionados a atividades práticas). Na reforma espanhola, a Educação Física partilhou do mesmo marco curricular das demais disciplinas escolares, quando, na transição democrática, passou para a tutela do Ministério da Educação com a Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo⁹⁰ (LOGSE) de 1990.

No Brasil, este marco curricular também ocorreu na década de 1990, após a mobilização do movimento renovador, quando da promulgação da Lei n. 9394/96. Esta, em seu artigo 26, passou a definir a Educação Física como “integrada à proposta pedagógica da escola, [como] componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Entretanto, a ausência do termo “obrigatório”, que gerou várias interpretações, ainda não contemplava o anseio do movimento renovador; além da questão da facultatividade, que também diminuía a condição da Educação Física como componente curricular (GARCIA e ROTELLI, 2006). Somente em 2001, através da

⁸⁹ Nesta Reforma houve uma revitalização das preocupações destinadas aos Materiais Curriculares, porém, esta preocupação adaptou-se às necessidades e ao contexto do momento (DEVÍS et al., 2001).

⁹⁰ Lei que reestruturou todo o sistema de ensino espanhol, sendo considerada um grande avanço democrático por estender a escolaridade obrigatória até os 16 anos de idade. Ao ensino primário correspondiam 6 anos (de 6-7 a 11-12 anos de idade) e ao ensino secundário correspondiam 4 anos (de 12-13 anos a 15-16 anos de idade). Segundo Sacristán (1997 apud ZIBAS, 1999), a mais inovadora face desta reforma estava neste prolongamento da estrutura escolar única e não na inovação curricular, como insistiam alguns interlocutores brasileiros.

Lei n. 10.328, a Educação Física foi integrada à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório, porém, ainda permanecia facultativa aos cursos noturnos. Mas, em 2003, a Lei n. 10.793 vetou a facultatividade aos cursos noturnos, possibilitando ao aluno, contudo, ser dispensado das aulas em diversas outras situações, como, por exemplo, quando possuía prole; quando trabalhava em jornada igual ou superior a seis horas; quando estava prestando o serviço militar ou quando possuía mais de trinta anos. Tal fato continuava permitindo aos interesses econômicos e/ou sociais dominantes terem brechas para atuação, quando considerassem necessário. Por isso, apesar de legítima, a área continuava travando uma batalha diária, principalmente nos meios de formação inicial e continuada, para construir a sua autonomia, na perspectiva de um ensino significativo e crítico.

Então, foi com a implantação da LOGSE na década de 1990 que se adotou e difundiu a expressão Materiais Curriculares, cuja expressão equivalente mais conhecida até então era Materiais Didáticos. Mas, como dito anteriormente, esta, por ser proveniente de contexto e tradição pedagógica distintos, apresenta diferenças de significado e de orientação educativa em relação ao termo MC's. Enquanto este termo está diretamente vinculado à tradição pedagógica anglo-saxônica da teoria do currículo (mais preocupado com o que ensinar - forma e conteúdo), a expressão Materiais Didáticos é própria da tradição didática centro-européia, mais orientada aos aspectos metodológicos (ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008). Ambas as tradições se complementam em um único âmbito ou campo de estudos, porém, com a utilização da expressão MC's não se pretende apenas "curricularizar" os materiais didáticos. Desta maneira, não podemos utilizar as expressões como sinônimos, pois muitos materiais didáticos são suscetíveis a uso em contextos distintos ao escolar. Já, a expressão MC's faz referência concreta a materiais utilizados no desenvolvimento do currículo escolar e a seus subsistemas, como direção, editoração, formação, etc, ou seja, são materiais analisados no contexto curricular. Entretanto, podemos afirmar que, os MC's estão dentro do marco geral dos Materiais Didáticos, ressaltando sempre, porém, que são materiais utilizados, especificamente, no desenvolvimento do currículo escolar (ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008).

Posteriormente, em 1998, houve a publicação, na Espanha, de um Decreto Real (n. 1.744, de 31 de julho) tratando do uso e da supervisão de livros-texto e demais materiais curriculares. Neste decreto, entendeu-se por MC's os livros-texto, e demais materiais

editados, utilizados por professores e alunos nos centros públicos e privados para o desenvolvimento e a aplicação do currículo. O decreto também assinalava que os materiais poderiam ser impressos ou, ainda, que poderia ser utilizado outro meio de suporte. Assim, este decreto deixou claro que não teriam o caráter de MC's aqueles que não fossem utilizados para desenvolver especificamente o currículo, mesmo servindo de complemento ou como ajuda didática (PARDO, 2007). Isto esclarecia que todo material didático que não estivesse dentro da proposta curricular não poderia ser denominado Material Curricular. Porém, este decreto, a exemplo da LOGSE, atribuía grande importância aos livros-texto, qualificando-os como autossuficiente e relegando aos demais materiais o adjetivo de materiais de apoio e de caráter complementar. Esta ideia desprestigiava os processos de criação e utilização de outros materiais que poderiam apresentar-se muito mais ricos, crítica e criativamente, do que apenas a seleção, avaliação e utilização (quando isso ocorre) de tais livros, os quais, inclusive, poderiam caracterizar a dependência profissional.

Os resultados obtidos pelo trabalho de Taffarel (1985) se tornam relevantes neste contexto de reflexão sobre a utilização (exploração) de materiais diversificados na Educação Física, voltados para contemplar uma postura criativa, principalmente por parte dos alunos. A autora confirma a sua hipótese de que,

[...] a criatividade, definida como a produção divergente de respostas e operacionalizada neste trabalho com a diversificação no uso de locais e materiais, é um processo que pode ser desenvolvido com [a] utilização de métodos que visam estimular a produtividade de idéias (TAFFAREL, 1985, p. 63).

No estudo, ela utiliza diversos materiais e comprova a necessidade e a importância desta diversificação para promover os processos de manipulação e exploração por parte dos alunos, assim como para o professor desenvolver uma aula interessante do ponto de vista pedagógico. Pensando em ir além, propomos, neste estudo, o uso e a construção de materiais como estratégias de formação de professores em serviço. Ao refletirmos sobre o processo de formação de professores, concordamos com Perrenoud (2001, p. 106) que “privar os professores da capacidade de fabricar meios de ensino, situações didáticas e formas de avaliar é empobrecer sua profissão!”.

4.2 Materiais Curriculares - definição e função

Diante das várias conceituações utilizadas por diversos autores para os MC's, Alventosa, Devís e Peiró (2008) agrupam-nas em dois sentidos: as que definem os MC's em sentido restrito (que faz referência aos materiais impressos ou escritos) e as que os definem em sentido amplo (onde cabem outros materiais além dos escritos). Assim como Santos Guerra (1991) e San Martín (1991), a LOGSE e a Lei Orgânica da Qualidade da Educação (LOCE) da Espanha, de 2002, usam a expressão MC's para referirem-se aos livros-texto e demais materiais impressos. Porém, autores como Zabala (1990), Gimeno Sacristán (1991), Blanco (1994), Parcerisa (1996), Area (1999), Martínez Bonafé (2002) e outros entendem os MC's como todos os instrumentos, utensílios, meios, artefatos, objetos, suportes e materiais impressos, ou não, utilizados para o desenvolvimento do currículo, ou seja, todo material utilizado no contexto escolar como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva incluem-se os materiais de caráter físico-desportivo utilizados nas práticas das atividades físicas na Educação Física.

Para Zabala (1990), os MC's, como instrumentos ou meios, proveem o educador de pautas e critérios para a tomada de decisões tanto no planejamento, quanto na intervenção direta e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Já, para Parcerisa (1996), os MC's constituem qualquer tipo de material que pode ser utilizado tanto pelo aluno quanto os direcionados ao professor com a finalidade de ajudar no processo de planejamento, desenvolvimento e/ou avaliação do currículo. Area (1999) entende por MC's o conjunto de meios, objetos e artefatos que são elaborados especificamente para facilitar o desenvolvimento dos processos educativos. Gimeno Sacristán (1991) os define como qualquer instrumento ou objeto que serve como recurso para, mediante sua manipulação, observação ou leitura, oferecer oportunidades de aprendizagem, comunicando conteúdos que estimulem o processo de ensino-aprendizagem. Blanco (1994), por sua vez, compreende-os como todo artefato, impresso ou não, que possui como função servir de veículo para ensinar ou aprender algo em aula. San Martín (1991) considera MC's aqueles artefatos que, incorporados em estratégias de ensino, ajudam na reconstrução do conhecimento, possuindo sentido apenas quando integrados no projeto curricular, constituindo, desse modo, um dos componentes fundamentais do currículo.

Martínez Bonafé (2002) ousa, e vai além, ao dizer que MC's

são uma teoria sobre a escola, não sendo apenas um suporte ou meio para a instrução, mas um modo de conceber o desenvolvimento do currículo e o trabalho de professores e alunos. Conforme o autor, ao codificarem a cultura selecionada no currículo, os MC's estão lhe dando uma forma pedagógica. Abordando os MC's e a sua relação com a cultura, encontramos em Marín (1996) a definição de MC's como mediadores da cultura. Segundo a autora, os MC's refletem a cultura permitindo a difusão da mesma, sendo esta sua função específica. Como mediadores da cultura, os MC's são inevitáveis e necessários no processo educativo. Além disso, os MC's são produtos políticos, pois reproduzem concepções ideológicas ao representarem o capital cultural dos grupos dominantes (XURXO TORRES, 1989 apud MARÍN, 1996). Como visto acima, Alventosa, Devís e Peiró (2008) agrupam as definições e funções dos MC's em dois sentidos, observando que se tratam de instrumentos ou objetos que são utilizados no contexto escolar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Classificação dos Materiais Curriculares

Devido à existência de uma enorme diversidade de MC's, que codificam a cultura com distintas linguagens (MARÍN, 1996), eles são classificados, de forma geral, em distintos tipos, segundo critérios variados. Segundo Cabero (1990 apud ALVENTOSA, DEVÍS E PEIRÓ, 2008), tais classificações têm sido de pouca ajuda para a atividade docente, embora os MC's possam ser classificados atendendo a critérios como: 1) os sentidos implicados, 2) o grau de realismo do material, 3) a linguagem, 4) a relação com o professor, 5) o momento histórico de aparição e 6) as funções didáticas do material.

Autores, como Zabala (1990), seguem critérios cognitivos, classificando os MC's segundo: 1) o nível de concretização curricular, 2) a intencionalidade ou função, 3) o tipo de conteúdo no qual incide cada material e 4) o meio ou suporte no qual se encontra o material. Já, Area (1999) classifica os materiais segundo funções gerais, a saber: 1) os MC's de apoio ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e 2) os materiais curriculares de apoio à aprendizagem do aluno. Pensando numa classificação ampla de MC's, Alventosa, Devís e Peiró (2008) fazem a seguinte distinção: 1) Materiais Impressos, 2) Recursos Materiais e 3) Meios Audiovisuais e Informáticos.

No âmbito da Educação Física, desdobram estas três grandes categorias assim: 1) Materiais Impressos, dentro dos quais estão os dirigidos: a) para o centro educativo, b) para o seminário e professores

de Educação Física, c) para o aluno e, d) para a família; 2) Recursos Materiais, subdivididos em: a) materiais descartáveis, b) materiais para a prática físico-desportiva e c) instalações e equipamentos e 3) Meios Audiovisuais e Informáticos. Blandez (1995), por sua vez, baseando-se no critério de procedência, distingue os MC's em: 1) os específicos da Educação Física e 2) os que não o são. Entretanto, tal classificação restringe a relação dos materiais impressos no âmbito da Educação Física, o que podemos considerar um retrocesso, tendo em vista o potencial educativo destes, principalmente nesta disciplina que ainda apresenta algumas resistências às aulas teóricas. Díaz (1996), contudo, incorpora estes materiais impressos na classificação específica para a área, distinguindo entre: 1) instalações desportivas, 2) material desportivo, 3) equipamento dos alunos, 4) material de suporte, 5) material impresso, 6) material audiovisual e informático e 7) material complementar.

Já, no contexto brasileiro, Terra, Aguiar e Rotelli (2007), em estudo que enfocou o uso de MC's no contexto da Educação Física Escolar, classificam os MC's em: 1) Material Curricular Tradicional, sendo aquele que, ao ser observado, remete automaticamente ao esporte ou à atividade física e é industrializado, 2) Material Curricular Tradicional alternativo, compreendendo todo material que, ao ser observado, também remete ao esporte ou à atividade física, porém, é de criação do professor, do aluno ou de ambos, 3) Material Curricular não-Traducional, sendo o material industrializado que, ao ser observado, não remete ao esporte ou à atividade física, porém, é utilizado para tratar desses e 4) Material Curricular não-Traducional alternativo, referindo-se ao material não industrializado, que não remete ao esporte ou à atividade física, mas que, ao ser trabalhado, trata destes temas⁹¹.

Mesmo em classificações gerais, como a da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), distinguem-se os meios de ensino da Educação Física como uma categoria específica, ao lado dos manuais e livros, dos meios para o ensino científico, dos meios para o ensino técnico e profissional e dos meios audiovisuais e informáticos. Porém, esta classificação distinta,

⁹¹ Relembrando que, como dito no capítulo introdutório, para este estudo faremos uso desta classificação, visto que ela envolve a participação tanto de professores como de alunos no processo de construção dos MC's, e por entendermos que a formação é, também, um processo de construção social da realidade (BERGER e LUCKMANN, 2003), o que, no contexto deste estudo, se materializa pela construção de MC's.

dentro da classificação geral, não se justifica mais a partir do momento em que esta área alcança o status de disciplina dentro do projeto curricular. A disciplina de Educação Física, assim como as demais, apresenta especificidades. No entanto, seus materiais não devem ser categorizados à parte dos demais, uma vez que estes também compõem as atividades de ensino do currículo.

Alventosa, Devís e Peiró (2008) ainda citam duas formas de compreender os MC's, as quais podem também representar uma classificação. Estes autores entendem os materiais curriculares como: 1) instrumentos neutros ou 2) elementos de experimentação. Na primeira definição, eles são concebidos como ferramentas que transmitem conceitos e ideias predeterminados e, assim, são utilizados pelos professores, os quais se convertem, nesta perspectiva, em simples executores, reduzindo sua capacidade de reflexão e planejamento e tornando-se meros usuários das mercadorias produzidas e distribuídas pelas empresas comerciais. Nesta concepção, os materiais apresentam-se como homogeneizadores e uniformizadores do currículo, sendo denominados por Apple (1989 apud DEVÍS et al., 2001) de "materiais a prova de professores". Já, na segunda definição, os MC's são entendidos como uma teoria sobre a Escola, ou seja, não servem apenas para transmitir conceitos e ideias, mas são utilizados como uma forma de conceber o desenvolvimento do currículo e o trabalho do professor e do aluno (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002). Isto implica pensar a produção e a seleção de MC's a partir da atividade escolar (DEVÍS et al., 2001). Desta maneira, o papel do professor se amplia para a elaboração e a avaliação dos MC's.

Na Educação Física, segundo Devís et al. (2001), dependendo do uso que se faz dos materiais, pode-se mudar radicalmente o sentido no qual foram concebidos, isto é, um material tradicional pode ser usado de forma não convencional, servindo para refletir sobre o fenômeno sociocultural da Educação Física e do Esporte, assim como um material alternativo pode introduzir práticas que enfatizam um currículo tradicional, podendo, inclusive, fomentar o conformismo social. Numa perspectiva crítica, torna-se fundamental que os MC's contribuam para a reflexão; materiais que podem ser, inclusive, elaborados pelo professor, a exemplo dos MCI's, que foram muito utilizados na prática pedagógica do professor 1 e, eventualmente, na do professor 2. Contudo, como bem assinalam Alventosa, Devís e Peiró (2008, p. 189), toda e qualquer classificação "pode resultar problemática por deixar de fora algum tipo

de material, ou por ser mutuamente excludente em suas categorias”⁹². Entretanto, faz-se necessário refletir sobre tal classificação ao analisar esses materiais no contexto da prática pedagógica, tendo na classificação subsídios de identificação, organização e percepção dos materiais.

4.2.2 Os Materiais Curriculares utilizados pelos professores participantes do estudo

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de *materiais*⁹³; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 2010, p. 69-70).

Diante das classificações expostas acima e após análise de qual seria a mais pertinente para tratar os materiais utilizados pelos professores neste estudo, como já mencionado, optamos pela classificação proposta por Terra, Aguiar e Rotelli (2007), a saber: MCT, MCnT, MCTa e MCnTa. Dentro de tais categorias distinguimos, na tabela que segue, os materiais utilizados por cada professor durante o processo de observação de suas aulas.

Quadro 2 - Materiais Curriculares utilizados pelos professores durante a prática pedagógica observada

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
MCT	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - balizas de futsal - mastros de voleibol - rede de voleibol - bolas de basquetebol - tabelas de	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - balizas de futsal - mastros de voleibol - rede de voleibol - bolas de handebol - apito	- bolas de futebol - bolas de futsal - bolas de voleibol - bolas de basquetebol - balizas de futsal - tabelas de basquetebol

⁹² Tradução nossa.

⁹³ Grifo nosso.

	basquetebol - jogos diversos (de cartas e de tabuleiro) - cones	- tatame - bolas de borracha	
MCnT	- filmadora - vídeo - rastelo - trena - toco de árvore - barbante - folha de papel almaço sem linhas	- folha cartolina - régua de 50 cm - canetas - lápis grafite - lápis de cor - canetas hidrocor - folha sulfite - lousa - cadernos	...
MCTa	- caixa de areia para salto
MCnTa	- trabalho de pesquisa - apostilas - relatório - planilhas de observação e avaliação	- cartazes - textos informativos - relatório	- trabalhos de pesquisa

Fonte: Diário de campo.

Analisando o quadro acima, podemos verificar algumas curiosidades que nos fazem refletir sobre o uso destes materiais nas práticas dos professores. Como observado na tabela, todos os professores fizeram uso de MCT's, ou seja, aqueles materiais próprios das atividades físicas e disponibilizados na maioria das escolas pela Rede Municipal de Ensino. Entretanto, verificamos que o professor 1 apresentou-se como o único a fazer uso de jogos de cartas e de tabuleiro, o que procedeu por serem estes materiais adquiridos por ele. Como relatado por este professor, já faz algum tempo que ele vem adquirindo jogos e outros materiais para seu acervo pessoal, tendo em vista a não disponibilidade de alguns destes materiais na escola. Esta atitude foi reprovada pelo professor 3, que entende que a disponibilização de materiais precisa ser feita pela Escola ou pela Rede, não cabendo ao professor comprar com seus próprios recursos os meios de que necessita em sua prática.

Em seu relato, durante a entrevista, o professor 1 afirmou ter adquirido: duas bolas de basquetebol, três bolas de voleibol, 19 títulos

de jogos de carta, diversos jogos de tabuleiro, um kit de pingue-pongue, uma rede de voleibol, uma bola de handebol, um par de luvas de goleiro, duas bolas de futebol, pano para jogar “volençol” e alguns jogos de taco. Entretanto, durante o tempo de observação, quando o professor fez uso do seu acervo, utilizou apenas os jogos de cartas e de tabuleiro. Já, o professor 2 relatou ter jogos de tabuleiro que eventualmente utiliza, o que não ocorreu durante as observações. Acreditamos que, se tais materiais são provenientes de demandas da prática, os professores deveriam solicitá-los à equipe pedagógica, como diz fazer o professor 3 que, segundo o próprio, sempre recebeu respostas positivas a seus pedidos. Provavelmente, a opção de não solicitar os materiais à Escola ou à Rede, preferindo a aquisição particular, reflete o pouco grau de mobilização dos professores diante das demandas do cotidiano da sala de aula – demandas estas que poderiam ser refletidas em seu planejamento e em suas reivindicações.

Segundo informações obtidas nas entrevistas, além dos materiais enviados pela Secretaria, houve aqueles recebidos pelos Programas Mais Educação e Segundo Tempo⁹⁴, que acabaram sendo, em parte, direcionados para as aulas de Educação Física, visto que houve atraso no recebimento dos materiais enviados pela Secretaria, os quais no ano letivo de 2011, chegaram apenas no mês de setembro. Os materiais recebidos pela Escola, nesta ocasião, estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Descrição e quantidade de materiais enviados pela Rede para a Escola em 2011

Materiais	Quantidade recebida	Materiais	Quantidade recebida
Bambolê	23	Jogos de botões	4
Raquete de tênis de mesa	5	Jogos de bingo	3
Bola de pingue-pongue	7	Corda	9
Peteca	11	Bola de voleibol	9
Bola de futebol de campo	5	Bomba de inflar bola	1

⁹⁴ Estes materiais correspondem a bolas de handebol, basquetebol, voleibol, futebol e de iniciação (borracha), rede de basquetebol, bomba de inflar bola, bico para bomba, cones, apitos, petecas, jogos de dominó, coletes e bambolês (Anexo E).

Bola de tênis	2	Bola de voleibol acabamento	9
Rede do aro de basquetebol	1	Jogo de xadrez	4
Colchonete	14	Bola de futsal	14
Cone	5	Bola de iniciação (borracha)	18
Kit de tacobol	5	Saco de tecido	23
Jogos de quebra- cabeça	3	Peça com 10m de elástico	5

Fonte: Documento de conferência fornecido pela Escola (Anexo F).

Considerando que estes materiais nem sempre chegavam aos professores de Educação Física, como era o caso dos jogos de quebra-cabeça, de xadrez, de bingo e de botões - por serem direcionados às turmas de 1º ao 5º ano, a cargo do professor regente -, a sua quantidade acabava sendo inexpressiva, tendo em vista que a escola possuía 6 professores de Educação Física atuando no ano letivo de 2011. Mas esta percepção sobre a quantidade de materiais foi divergente entre os professores: enquanto para os professores 1 e 2 eles eram em número insuficiente, para o professor 3 existia uma quantidade considerável deles na Escola. Acreditamos que estas percepções antagônicas sejam provenientes do uso distinto, em termos de quantidade de materiais, que cada professor propunha para suas aulas. Enquanto os professores 1 e 2 visualizavam tal quantidade pelo que possuíam individualmente, o professor 3 parecia visualizar o conjunto, tendo em vista que, constantemente, solicitava materiais de empréstimo aos demais colegas.

Além dos materiais descritos na tabela 1, a escola dispunha de outros (alguns listados no quadro 2), tais como: bambolês, cordas, elásticos, bolas de borracha, petecas, colchonetes, coletes, tacos, mesa e kit de tênis de mesa (bolas, redes e raquetes). Apesar disso, verificamos certa restrição na diversificação de materiais utilizados nas aulas. Pensamos que estes materiais poderiam ser melhor utilizados pelos alunos, individualmente ou em pequenos grupos. Além disso, eles poderiam ser acrescentados às propostas de trabalho, ou disponibilizados aos alunos, quando os professores não direcionassem este mesmo trabalho, ou seja, quando somente fornecessem bolas de futebol ou voleibol para uso livre dos alunos.

Não pretendemos, com o comentário acima, desresponsabilizar os professores pela execução de seu trabalho, mas se eles pretendem apenas entregar o material aos alunos e observá-los (seja ou não com o

fim de avaliá-los, como em alguns momentos fez o professor 1 quando usou uma planilha de observação), então, ao menos, que lhes façam uma disponibilização diversificada de materiais, pois os alunos saberão utilizar tais materiais, independentemente do professor. Durante as observações, ao serem indagados, alguns alunos disseram que gostariam que os professores fizessem uso de materiais como: corda, bolas de borracha (para o jogo de queimada), elástico, pernas de pau, tacos, cones, pneus e bambolês - grande parte existente no acervo da Escola.

Apesar de ser o professor 3 o que menos fez uso de uma diversidade de MC's e de fazer muito uso de MCT's, sendo estes restritos a bolas, tabelas de basquetebol e balizas de futsal, foi o único que fez uso de materiais em quantidade considerável por aula, sendo que, muitas vezes, solicitou-os de empréstimo aos professores 1 e 2. Talvez pela excessiva carga horária, como também pela visão profissional de treinador esportivo, o professor 3 não fez uso de nenhum outro tipo de material além do MCT e de um único tipo de MCnTa (os trabalhos de pesquisa). Javier Ballesta (1995 apud PARDO, 2007) levanta a necessidade da existência de muitos e diversificados materiais. Principalmente, de MC's destinados ou dirigidos aos alunos, para serem adaptados às necessidades da realidade educativa. Segundo o autor, quanto maior a quantidade e quanto mais diversos e diversificados os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas educativas singulares. Assim como Taffarel (1985), o autor compreende tal diversidade como componente essencial do despertar da criatividade. Desta maneira, compreendemos que, para além de uma prática singular com fomento da criatividade, a diversidade de materiais oportuniza contemplar novos suportes técnicos de formação e de acesso à cultura, que se apresentam mais atrativos à nova geração de alunos, intitulados geração Y⁹⁵. Esta diversidade incorpora no currículo, inclusive, a aprendizagem de novas tecnologias, que atualmente são comuns no tratamento de assuntos da Educação Física (como os jogos eletrônicos e os vídeos) ou no desenvolvimento de trabalhos relacionados a temáticas que esta disciplina aborda (com o uso de computadores e acesso à internet).

Entretanto, apesar de fazer uso de restritos MC's, não podemos afirmar que o professor 3 aplicou única e fielmente o material curricular, uma vez que, com os materiais que tinha disponíveis, adaptou e criou uma série de atividades conforme os objetivos que queria atingir e as habilidades apresentadas pelos alunos. Não restringindo tais atividades a

⁹⁵ Crianças, adolescentes e jovens nascidos a partir da década de 1980.

um número inexpressivo de MC's, lançando mão do empréstimo destes a seus colegas de trabalho. Por outro lado, sua proposta de trabalho restringiu-se à temática do esporte, não visualizando outras atividades como o jogo, a dança, a ginástica ou as lutas. Ao restringir as temáticas possíveis a uma única, ele privou os alunos de refletir sobre os conhecimentos do movimento humano em outras formas de expressão corporal.

Já no uso de MCnT's feito pelos professores 1 e 2, verificamos duas perspectivas diferentes de trabalho. Enquanto o professor 1 fez uso de tais materiais como ferramentas de auxílio para a realização das atividades pelos alunos - com o uso do rastelo, da trena, do toco e do barbante para abordar o salto em distância ou para os alunos visualizarem a sua atuação durante a atividade, e com o uso da filmadora e do vídeo nas aulas sobre voleibol -, o professor 2 lançou mão de tais materiais para os alunos os manipularem e assim construiram MCnTa's, como foi a proposta de criação de cartazes. Este professor disponibilizou cartolinas e canetas hidrocor (MCnT's) para que fossem construídos os cartazes (MCnTa's). Porém, ambos os professores solicitaram dos alunos os relatórios - os únicos MCnTa's criados pelos alunos nas aulas do professor 1 durante as observações.

Dentro da categoria de MCnTa's, os professores lançaram uso de seis tipos distintos de MCI's. Os materiais criados pelos professores ou solicitados por estes aos alunos, que correspondiam a MCI's, foram: a) "apostilas", pelo professor 1; b) "planilhas de observação e avaliação dos alunos", também pelo professor 1; c) "textos informativos", pelo professor 2; d) "trabalhos de pesquisa" solicitados aos alunos, pelos professores 1 e 3; e) "cartazes" solicitados aos alunos, pelo professor 2 e f) "atividades teóricas", normalmente solicitadas aos alunos para serem feitas no caderno, também pelo professor 2. Então, verificamos haver MC's destinados aos professores e MC's destinados aos alunos, cuja diferença é explicada por Javier Ballesta (1995 apud PARDO, 2007). Segundo o autor, enquanto os MC's destinados aos professores cumprem a função de orientar o processo de planejamento de ensino, para os alunos eles se convertem em uma peça fundamental da aprendizagem. Porém, o autor destaca que é importante lembrar que tais recursos didáticos nunca substituirão o trabalho do professor, estando, pelo contrário, ao seu serviço, pois é o professor que os adota e os utiliza segundo as necessidades de seus alunos. Como dito anteriormente, tais materiais proveem os professores de pautas e critérios para realizarem a sua intervenção na aula, ou seja, esses materiais permeiam a elaboração e realização dos projetos curriculares

dos centros escolares. Sendo assim, através de seu uso manifestam-se o modelo de ensino e a forma do professor conceber o currículo, como bem assinala Area (1999 apud ALVENTOSA, DEVÍS E PEIRÓ, 2008, p. 189):

[...] os autores de um material (...) incorporam suas próprias visões sobre o ensino e a aprendizagem no processo de criação dos materiais. Porém, as possibilidades educativas dos mesmos, ou seja, o potencial curricular do material, não se esgota na proposta pedagógica realizada pelos autores, o professor pode inferir na análise do material concretizando outros usos pedagógicos diferenciados. Um mesmo livro de texto ou um vídeo didático, para citar um exemplo concreto, pode ser usado com fins educativos bastante distintos e com métodos de ensino antagônicos⁹⁶ (AREA, 1999 apud ALVENTOSA, DEVÍS e PEIRÓ, 2008, p. 189).

Também é importante lembrar que, no que se refere ao livro-texto, este necessita de ser utilizado criticamente pelos professores e não se tornar um instrumento de dependência, o que é um sintoma da desqualificação profissional e um impedimento a qualquer processo de mudança e inovação curricular. Quando a escolarização está organizada em torno do livro-texto, a função do professor se empobrece, o que provoca uma falta de autonomia (MARÍN, 1996). Porém, se neste contexto escolar há variedade de materiais, estes representam um potencializador de superação à aplicação única e fiel do livro-texto, permitindo ao professor indagar e experimentar sua potencialidade.

Dentre as categorias de materiais, apenas o professor I utilizou-se de MCTa, quando utilizou de uma considerável quantidade de areia aglomerada (configurando-a em caixa de salto) para trabalhar o salto em distância. Como pista foi utilizada a área lateral, também de areia, da quadra coberta. Para, então, desenvolver tal atividade, ele lançou mão deste MCTa e, como já mencionado, de MCnT's, como o rastelo, a trena, o toco e o barbante. Consideramos que tal proposta, por despertar o interesse dos alunos - muito provavelmente por não ser uma atividade comum do seu cotidiano, mas que incorpora elementos comuns, como a corrida e o salto -, poderia ter sido melhor explorada se fosse dado

⁹⁶ Tradução nossa.

continuidade às demais modalidades do Atletismo. Apesar disso, foi uma prática exitosa, porém, sem o reconhecimento do potencial que despertou, tendo em vista que muitos alunos, nas aulas dedicadas a tais atividades, não ficaram apáticos como em outros momentos.

Constatamos que o pouco uso, ou o não uso, de MCTa's e de MCnTa's acabou por restringir a participação criativa dos alunos e a possibilidade de vivenciar elementos da cultura corporal pouco comuns ao seu cotidiano. Estes elementos poderiam ser abordados de maneira mais enriquecedora pelo diálogo com os meios de comunicação e pela problematização do modo como as atividades físicas são divulgadas por esses. Desta maneira, além de motivar a prática, despertando o interesse dos alunos, os professores teriam mais facilidade para problematizar diversos elementos vinculados pelos meios de comunicação, como a competitividade, o *doping*, os grandes eventos, o *merchandising*, dentre outros. Os professores também cumpririam, desse modo, o papel de oportunizar a reflexão crítica e o despertar dos alunos para assuntos que não podem passar ignorados pela Educação Física. Cumpririam, por fim, o papel fundamental de despertar nos alunos a consciência e, talvez, o prazer pela atividade física saudável.

4.3 Materiais Curriculares Impressos

Os Materiais Curriculares Impressos tiveram um destaque interessante no conjunto de Materiais Curriculares construídos, solicitados e utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. No caso do professor 1, aqueles materiais corresponderam a apostilas sobre os temas abordados por ele em aula e a uma planilha, na qual anotava desde a presença e o tipo de participação dos alunos, os modos como se comportavam com os colegas e compreendiam os conteúdos abordados, até a solicitação de trabalhos de pesquisa a serem construídos pelos alunos. No caso do professor 2, os MCI's corresponderam a textos informativos, utilizados como suporte de consulta nas atividades propostas por este nas aulas teóricas, além das atividades solicitadas aos alunos que eram desenvolvidas no caderno e os cartazes. E, no caso do professor 3, os trabalhos de pesquisa, também solicitados para serem feitos pelos alunos. Faremos aqui uma descrição do processo de construção desses materiais, relatado pelos professores, uma descrição e avaliação desses mesmos materiais e finalizaremos com uma descrição, seguida de reflexão, da metodologia adotada pelos docentes no uso de tais materiais. Antes, porém, trataremos elementos teóricos sobre os materiais impressos e construiremos durante o relato e a reflexão,

propostos anteriormente, um diálogo com os autores que tratam do assunto.

Os materiais impressos, na definição de Area (1994 apud ALVENTOSA, VELERT e DEVÍS, 2004, p. 42), são todos aqueles que “fazem referência a textos, representações ou adaptações de textos em combinação com ícones ou imagens”. Na classificação feita por Terra, Aguiar e Rotelli (2007), eleita para ser utilizada neste estudo, estes materiais encontram-se na categoria de Materiais Curriculares não-Tradicionais alternativos (MCnTa’s), ou seja, estão entre aqueles materiais construídos pelos professores e/ou pelos alunos e que, ao serem observados, não remetem à prática de atividades físicas, porém, são utilizados para abordá-las ou para tratar de conhecimentos afins. Ainda, segundo Devís et al. (2001), o texto

[...] é uma forma essencial de elaboração, armazenamento e recuperação de informação, em definitivo, uma forma de tratamento do conhecimento cultural e escolar. Assim, por exemplo, um documento sobre as Olimpíadas representa ou adapta um guia, ou seja, um texto impresso em suporte audiovisual que pode ser utilizado como material informativo para os professores ou para uso direto com os alunos (DEVÍS et al., 2001, p. 7).

Segundo Alventosa, Velert e Devís (2004), os materiais impressos são de uso recente na Educação Física em comparação as outras disciplinas escolares. Entretanto, durante a Reforma de 1990 na Espanha, a sua utilização foi amplamente estimulada, havendo editoras que ainda hoje se dedicam a publicar os livros-texto desta disciplina. Na realidade brasileira, tais livros também existem, contudo, temos conhecimento de apenas um único livro didático, produzido em circunstâncias diferenciadas, a começar pelo caráter não comercial do mesmo. Trata-se de um Livro Didático Público de Educação Física⁹⁷, que foi produzido por um coletivo de professores participantes da formação oferecida pela Rede Estadual de Ensino do Paraná para uso

⁹⁷ Cujas categoria, fazendo referência ao público, permite sua reprodução total ou parcial. Este livro foi “elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor” (PARANÁ, 2007, p. 4).

em suas aulas, sendo, posteriormente, socializado via internet. A construção deste livro representa uma situação que se configura como um processo de formação que emergiu da demanda do cotidiano vivenciado por esses professores - necessidade esta que também foi levantada pelo coletivo de professores participantes da formação de área da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no último encontro de avaliação.

Apesar de esta construção ter sido levantada como uma possibilidade, é interessante refletirmos sobre as necessidades e os anseios que levaram os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a tal desejo. Acreditamos que, após a construção da Matriz Curricular, este coletivo percebeu os benefícios e a necessidade de direcionar, planejar e reconstruir com os pares a sua prática, valorizando suas experiências e seus saberes. Inverteram, assim, a afirmação de Perrenoud (2001, p. 162) de que “na educação prefere-se pensar em práticas ideais a pensar em práticas reais”. O coletivo refletiu sobre seus conhecimentos, suas experiências, suas necessidades e as dificuldades do contexto escolar e, assim, construiu a Matriz Curricular. Não estamos afirmando que os professores não almejavam uma prática ideal quando a construíram, mas, antes, que partiram de uma prática real. O desejo de continuar este trabalho de valorização dos conhecimentos adquiridos na prática, bem como no âmbito teórico, demonstra a sensatez de pensar numa prática possível.

Apesar de o Material Curricular Impresso (MCI) estar dentro da categoria de MCnTa, ele apresenta características peculiares que Terra, Aguiar e Rotelli (2007) não aprofundaram. Entretanto, Devís et al. (2001) elaboraram subcategorias para distinguir algumas características dos materiais impressos utilizados na Educação Física. São elas: 1) o material de conexão teoria-prática, 2) o material de recopilação, 3) o material de avaliação e 4) o material para promover a atitude crítica. Apoiaremos-nos nestas subcategorias para realizar a avaliação e a sub-classificação dos materiais impressos utilizados pelos professores.

Para Devís et al. (2001), *os materiais de conexão teoria-prática* tornam-se fundamentais na Educação Física por permitirem que a prática desta conjugue conceitos teóricos com conceitos procedimentais e atitudinais - conjugação útil e interessante por tratar-se de disciplina eminentemente prática. Para os autores, o ideal é utilizar o material impresso

[...] durante o desenvolvimento de alguma atividade física, este favorece que o conhecimento

teórico se experimente, aprenda e vincule à prática física, permitindo que o aluno reflita e compreenda os conceitos na prática e sobre a prática (...) Assim, uma aprendizagem experiencial resultará mais significativa, enriquecedora e é mais provável que facilite uma melhor assimilação e integração dos conhecimentos⁹⁸ (DEVÍS et al., 2001, p. 126).

Já, os *materiais de recapilação* servem para recordar experiências, conteúdos e gerar conclusões que os alunos constroem e/ou alcançam durante as aulas. Estes materiais geralmente são utilizados ao final da aula ou do(s) conteúdo(s) trabalhado(s) com a finalidade de

[...] repensar, compreender, aprofundar e refletir sobre aspectos ou temas da Educação Física. Assim, estes materiais podem permitir detectar as experiências e os conhecimentos prévios que tem os alunos sobre temas propostos e motivá-los a aprender mais sobre eles⁹⁹ (DEVÍS et al., 2001, p. 127).

Desta maneira, favorecem desde a reflexão até a compreensão do assunto trabalhado, possibilitando ainda ampliar o conhecimento sobre o mesmo. Assim, as apostilas construídas pelo professor 1 ficaram entre estas duas categorias - de *material de conexão teoria-prática* e de *material de recapilação* –, uma vez que, de acordo com o próprio, elas fizeram o diálogo com a prática, mas só foram entregues aos alunos no final dos conteúdos trabalhados. Verificamos que a metodologia empregada pelo professor para usar as apostilas, apesar de atender aos critérios de classificação das duas categorias de material impresso, não cumpriu, satisfatoriamente, nem a finalidade de uma, nem a finalidade de outra categoria¹⁰⁰.

Para elaborar as apostilas, o professor 1 teve como fontes de

⁹⁸ Tradução nossa.

⁹⁹ Tradução nossa.

¹⁰⁰ Ou seja, desde o favorecimento do conhecimento teórico na prática física, o refletir e compreender os conceitos na e sobre a prática, assim como permitir que o alunos possam “repensar, compreender, aprofundar e refletir sobre aspectos ou temas da Educação Física” (DEVÍS et al., 2001, p. 127).

informação diversos meios, como livros, artigos e publicações da internet repletas de figuras (fotos e desenhos), visando à melhor visualização dos alunos. Segundo o professor, para a sua montagem ele procedeu a recortes de fotocópias ou a *scanners* de figuras e desenhos. Estas apostilas, num total de cinco, foram constituídas de duas a 13 folhas e trataram das seguintes temáticas: basquetebol¹⁰¹, handebol¹⁰², atletismo¹⁰³, voleibol¹⁰⁴ e alimentação saudável¹⁰⁵. As apostilas apresentaram uma cuidadosa e caprichosa elaboração, sendo muito bem ilustradas. Podemos dizer que se tratou de um material de excelente qualidade. O professor 1 explicou que entregava as apostilas aos alunos depois de abordar teórica e praticamente os referidos temas em aula, e que elas possuíam todo o conteúdo teórico trabalhado durante as aulas práticas. Para este professor, a participação dos alunos nas aulas práticas apresentava-se como elemento essencial para um melhor entendimento dos assuntos abordados nas apostilas. Os materiais foram escritos em linguagem adequada e coerente com a faixa etária dos alunos. Informou, o professor, que foi um prazer para ele elaborar esses materiais, realizando um verdadeiro trabalho de pesquisa para encontrar as informações mais adequadas e atuais sobre os temas.

Apesar de todos os elogios direcionados à construção destes materiais pelo professor 1, verificamos alguns detalhes na metodologia de uso empregada que poderiam ser repensados para a valorização do próprio material e a potencialização do processo ensino-aprendizagem. Ao invés de simplesmente entregar as apostilas no final das aulas destinadas aos conteúdos trabalhados, seria mais proveitoso utilizá-las, em partes, durante as aulas. Desse modo, o diálogo da teoria com a prática, sistematizado nas apostilas, facilitaria o entendimento dos alunos e fomentaria questionamentos e o próprio interesse destes para a busca de informações sobre os assuntos. Os materiais também poderiam proporcionar certa abertura à manipulação dos alunos, com atividades como completar, desenhar ou colorir. Além disso, ao entregar as apostilas, o professor poderia realizar a sua leitura com os alunos, pois

¹⁰¹ Anexo G.

¹⁰² Anexo H.

¹⁰³ Anexo I.

¹⁰⁴ Na entrega deste material aos alunos durante a aula, não sobraram cópias impressas à pesquisadora. Posteriormente, ao solicitar o arquivo ao professor, este já não conseguiu encontrá-lo. Portanto, esta apostila não consta em anexo.

¹⁰⁵ Anexo J.

foram poucos os que procederam a folheá-las no momento de sua recepção. A maioria recebeu-as e guardou-as sem sequer olhá-las. Enfim, tratou-se de material muito bem elaborado para receber tal tratamento, seja por parte do próprio professor que o elaborou ou por parte dos alunos.

Também se enquadraram nas categorias de *material de conexão teoria-prática* e de *material de recopilação* as folhas impressas (textos informativos) utilizadas pelo professor 2 durante as aulas teóricas. Estas, diferentemente das apostilas do professor 1, não foram tão elaboradas, pois resultaram de uma pesquisa na internet sobre determinado tema, da seleção, cópia e colagem daquilo que foi encontrado para um editor de texto e de sua posterior impressão em papel, com a fonte de consulta nem sempre apontado. Ao copiar e colar, o professor não se preocupou em apresentar os textos com uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos, além de serem textos extensos e com poucas figuras, como foi o caso do impresso sobre a origem do Futebol¹⁰⁶, que trazia apenas a foto de Charles Müller¹⁰⁷. Este também foi o caso do MCI sobre o voleibol (Anexo K), que contou com uma única figura de William G. Morgan¹⁰⁸, seguida de um texto sobre a história do voleibol e finalizado com perguntas referentes ao texto. Outro impresso utilizado correspondeu ao tema Frequência Cardíaca (Anexo L), com dois textos que, além de apresentarem uma linguagem complexa e técnica - também imprópria para a compreensão dos alunos -, continham uma única figura. Percebemos que se tratou de material mal elaborado, para cuja construção não foi dedicada atenção, ao contrário do que notamos nos MCI's construídos do professor 1. Os temas também poderiam ter sido mais atrativamente abordados. Consideramos que o professor teve uma boa intencionalidade, mas, além da falta de tempo, visto que exercia 67h semanais, havia a necessidade de conhecer materiais melhor elaborados, o que poderia ser otimizado se houvesse a oportunidade de sentar-se com o professor 1 para ambos discutirem sobre os materiais curriculares impressos dos quais fariam uso, pois na fala do professor 2, sobre os textos, este os considerou básicos, de fácil entendimento.

Em relação à abordagem utilizada pelo professor 2, quando da adoção dos textos impressos, observamos que ele não se planejou

¹⁰⁶ Este material não me foi disponibilizado no dia pela falta de cópia impressa. O professor 2 se comprometeu em enviar o arquivo, posteriormente, mas não efetuou tal envio.

¹⁰⁷ Esportista brasileiro, considerado o “pai” do futebol no país.

¹⁰⁸ Criador da modalidade esportiva voleibol, no ano de 1895.

adequadamente. Em quase todas as aulas, ele precisou se ausentar para solicitar mais cópias, pois quando estas não eram suficientes, estavam mal xerocadas (com cortes no texto). Os textos foram entregues aos alunos sem uma explicação sobre os assuntos dos quais tratavam. Coube aos alunos lerem e entenderem, mas muitos não entenderam, alguns questionaram e outros sequer leram. Por que o professor não trabalhou os textos fazendo a sua leitura com os alunos, explicando o que eles abordavam, bem como os termos e as siglas utilizadas? Poderia, inclusive, usar a lousa, como sempre fazia, mas, desta vez, para auxiliar na explicação, fazendo uso dela com cores, pois sempre utilizava apenas uma cor, seja de giz ou de pincel. A metodologia na forma como propôs trabalhar o texto, deveria ser diversificada. Por que não construiu um material que o aluno pudesse manipular, que lhe permitisse colar, colorir, escrever e recortar? – que foi a proposta mais próxima da primeira iniciativa, quando o texto abordou o Futebol e coube aos alunos, após sua leitura, construir um cartaz repassando para este as principais informações do texto. Insistimos que tanto a prática, quanto a proposta materializada na construção dos materiais impressos, poderiam ser otimizadas se houvesse um momento para o diálogo e o planejamento coletivo entre os professores, como eles chegaram a solicitar na reunião pedagógica e não foram “ouvidos” com a sensibilidade necessária.

Outra categoria de MCI são os *materiais de avaliação*, que permitem ao professor obter informações pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e, assim, realizar as modificações e os ajustes necessários a ele. Estes materiais permitem, ainda, que os alunos possam “descobrir o significado das atividades que planeja o professor, identificar as questões que se consideram importantes e os conhecimentos que tem adquirido” (DEVÍS et al., 2001, p. 128). Exemplos deste tipo de material são as fichas de auto avaliação e as provas escritas. Como bem ressaltado pelos autores, o ideal é que os conhecimentos abordados nestes materiais sejam, posteriormente, trabalhados com os alunos para clarear dúvidas, além de possibilitar ao aluno reforçar e consolidar a aprendizagem, o chamado *feedback*.

É nesta categoria que se enquadraram as planilhas de observação e avaliação utilizadas pelo professor 1, que ele denominou de *Ficha de acompanhamento das atividades* (Anexo M). As mesmas foram utilizadas a partir da segunda quinzena de novembro, se estendendo até o final do ano letivo. Neste material, o professor registrou desde o cumprimento dos horários pelos alunos, a sua sociabilidade, até a participação e a apropriação dos conteúdos desenvolvidos. Desta

maneira, as fichas funcionaram, também, como uma lista de presença. As observações registradas pelo professor constituíram a avaliação descritiva dos alunos, à qual eles tinham acesso antes de sua entrega para os pais. O objetivo do professor, ao realizar este momento com os alunos, foi o de oportunizar a eles fazerem observações sobre a sua participação, visando, com isso, que dialogassem e refletissem sobre o seu processo de formação. Na figura, a seguir, apresentamos parte do cabeçalho das fichas:

Figura 2 – Parte do cabeçalho da Ficha de Acompanhamento das Atividades

FICHA DE ACOMPANHE- MTO DAS ATIVIDADES TURMA: 64 TRIMESTRE: 3º. PROFESSORA: XXXXXXXXXX		17/11/11 (2 aulas)					
		aula de voleibol					
		Responsabilidade		Sociabilidade		Conteúdo Previsto	
		Cumprir horário de entrada	Cumprir horário de saída	Respeita as regras da escola e colegas	Realiza as atividades propostas	executar o fundamento do voleibol: toque parado	executar o fundamento do voleibol: saque por baixo
no	NOME DO/A ALUNO/A						

Fonte: Ficha de Acompanhamento das Atividades fornecida pelo professor 1 (Anexo M).

Podemos verificar que a observação realizada pelo professor constava de três quesitos, a saber: 1) responsabilidade, 2) sociabilidade e 3) conteúdo previsto. No quesito responsabilidade era observado se o aluno: a) cumpria o horário de entrada e b) cumpria o horário de saída. Em sociabilidade, observava-se se o estudante: a) respeitava as regras da escola e os colegas e b) realizava as atividades propostas. Em conteúdo previsto, o professor avaliava itens relacionados aos temas abordados.

No exemplo, acima, referente ao tema voleibol, o professor 1 listou aspectos que deveriam ser observados nos alunos, como a sua capacidade de: a) executar o fundamento do voleibol: toque parado, b) executar o fundamento do voleibol: saque por baixo, c) executar a regra referente ao posicionamento na quadra e d) identificar e executar a regra referente ao rodízio.

Então, quando se tratava de outra temática, apenas mudavam os itens avaliados no quesito conteúdo previsto. Além do voleibol, as outras temáticas trabalhadas pelo professor 1 foram o futebol e a alimentação saudável. Na última semana de aula, foi reservado um momento para a realização dos campeonatos de integração entre as turmas. Este momento também seria avaliado. Em futebol, os itens foram: a) conhecer a origem histórica do futebol, b) executar o fundamento do futebol: condução da bola, c) executar o fundamento do futebol: passe parado e d) executar o fundamento do futebol: chute a gol. Já, na temática alimentação saudável, constaram os itens: a) conceitua alimentação saudável, b) relaciona saúde e alimentação saudável e c) identifica o que é uma má nutrição. Por fim, quando o professor 1 realizou um campeonato de futebol, na última semana de aula, entre seus alunos das turmas 61 e 64, ele tinha se proposto a observar, durante a sua realização, como os alunos se comportavam em: a) organização da equipe e b) respeito às regras do jogo.

Outros *materiais de avaliação* utilizados pelo professor 1 corresponderam às avaliações teóricas (provas), que foram aplicadas ao final de cada tema trabalhado e após a entrega das apostilas. Desta maneira, foram três as avaliações teóricas realizadas durante as observações: uma de basquetebol (Anexo N), na finalização do segundo trimestre, uma de voleibol e uma de salto em distância¹⁰⁹ - as duas últimas correspondentes ao terceiro trimestre. A avaliação de alimentação saudável constou da solicitação de um trabalho de pesquisa sobre o assunto, sendo o mesmo direcionado por perguntas e os alunos liberados da aula prática para fazer a pesquisa na sala de informática da Escola, com a utilização dos computadores com acesso à internet. Podemos incluir junto com estes trabalhos, classificados como MCnTa's, ou seja, como materiais impressos construídos pelos alunos, aqueles que foram solicitados pelo professor 3. O direcionamento para construção destes materiais foi repassado pelos professores, seja apresentando questões como fez o professor 1, seja apontando os itens a

¹⁰⁹ Estas não foram disponibilizadas pelo professor.

serem abordados sobre determinado tema, como fez o professor 3 quando solicitou trabalhos sobre o futebol e o voleibol. Por serem materiais que cumpriram uma função de avaliação dos alunos, eles também se enquadram na categoria de *materiais de avaliação*, ressaltando a peculiaridade de terem sido criados pelos próprios alunos.

Para a categoria de *materiais de avaliação*, pensando nestes como, também, aqueles construídos pelos alunos, servindo, assim, para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, podemos indicar as atividades realizadas pelos alunos do professor 2, quando este lhes solicitou que respondessem a questões relativas aos temas abordados nas aulas teóricas. Independentemente das questões terem sido respondidas no caderno ou em folhas, depois de finalizadas, elas foram levadas ao conhecimento do professor para recebimento do visto. Entretanto, compreendemos que, para uma avaliação efetiva, o professor deveria anotar individualmente a realização das atividades, como também corrigi-las individual ou coletivamente. Porém, limitou-se a dar o visto. Falhas didáticas como esta foram acompanhadas de outras, como a não abordagem teórica e a não discussão dos assuntos expostos no quadro ou nas folhas impressas (MCnTa), construídas pelo professor 2 e entregues aos alunos para servir de consulta nas atividades solicitadas.

Como *material de avaliação*, construído também pelos alunos do professor 2, se enquadra o cartaz sobre futebol, cuja construção foi solicitada em uma das aulas teóricas. Nesta mesma condição entram os relatórios solicitados pelos professores 1 e 2, os quais, entretanto, nunca foram abordados de maneira correta, ou seja, sendo corrigidos e devolvidos aos alunos. Os professores não deram nenhum encaminhamento significativo a estes relatórios, a não ser utilizá-los para anotar a participação ou não dos alunos. Contudo, indagamos: que tipo de participação estava sendo considerada com a solicitação desses relatórios? Estes distanciaram-se do objetivo inicial, que era o de conscientizar os alunos para a necessidade de participar das aulas, para tornarem-se um elemento de “castigo” aos desinteressados pelas atividades propostas. Mas será que a falta de interesse não decorria da rotina com que tais atividades eram abordadas? Não haveria atividades mais interessantes para promover a participação dos alunos que não estavam com a vestimenta adequada? Que trabalho de conscientização foi desenvolvido para incentivar o uso desta vestimenta? Esta estratégia e a maneira como foi aplicada nos levaram a estas e muitas outras indagações. Porém, entendemos que faltou tempo aos professores para conversarem sobre isso e exercerem as suas indagações.

Por sua vez, *os materiais para promoverem a atitude crítica*

têm como finalidade “ajudar os alunos a desmascarar uma série de valores, crenças e distorções relacionados com questões sociais que vão além da atividade física”¹¹⁰ (DEVÍS et al., 2001, p. 130). Em outras palavras, estes materiais ajudam na reflexão crítica de aspectos relacionados à Educação Física, mas que estão além da prática por si só. Os autores ressaltam que, além da utilização destes materiais, são importantes a atitude e os comentários dos professores, abordando questões contraditórias para fomentarem a problematização do assunto a ser trabalhado com os alunos. Nas observações realizadas, nenhum material impresso utilizado se enquadrou nesta categoria. Entendemos que, mediante a importância que tais materiais possuem, eles devam ser utilizados, mas só vislumbramos tal utilização a partir do momento em que os professores consigam sentar e dialogar¹¹¹, sendo esta uma necessidade que emerge para a construção de um planejamento coletivo.

4.4 Materiais Curriculares no processo de formação de professores

Como se manifesta Contreras,

[...] um professor (...) aprende seu ofício trabalhando com sua ferramenta de trabalho, confrontando suas ideias e seus problemas com hipóteses de trabalho que estejam pensadas para que se desenvolvam a partir das reflexões e decisões do professor, não aprendendo instruções de uso de pacotes curriculares fechados ou recebendo cursos onde adquiram novos conhecimentos pedagógicos¹¹² (CONTRERAS, 1997, p. 25).

¹¹⁰ Tradução nossa.

¹¹¹ Aqui, nos referimos ao desenvolvimento ou à potencialização do que Soratto e Ramos (1999) definem como suporte social, e ao que Vasques-Menezes e Gazzotti (1999) definem como suporte afetivo, ou seja, a rede social que é estabelecida entre os colegas de trabalho que oportuniza o enfrentamento do cotidiano e o desenvolvimento de estratégias. E também nos referimos ao trabalho colaborativo que, segundo Damiani e Peres (2007), oportuniza inter-conexões entre os docentes, podendo levar a uma qualificação de seu trabalho.

¹¹² Tradução nossa.

Então, cabe ao professor proceder à seleção, adaptação, criação e avaliação dos MC's, cujo processo pode configurar-se em formação, oportunizando ao professor a emissão de juízos comprometidos com a sua tarefa, com a reflexão e o debate que, quando se faz coletivo, apresenta-se com elementos mais ricos no que se refere à criatividade e à criticidade. Trata-se, pois, de um processo de formação aberto e flexível que permite aos professores investigar o seu contexto prático para poder complementá-lo e modificá-lo, adquirindo maior autonomia mediante a reflexão sobre a sua própria prática (DEVÍS et al., 2001, p. 122) e/ou a prática de seus pares. A formação não deve priorizar apenas a análise dos MC's, mas a análise do uso destes MC's na escola e na prática docente para potencializar e favorecer usos mais pedagógicos dos meios didáticos, com sua adaptação às situações concretas de aprendizagem (MARÍN, 1996).

Zabala (1998) afirma que os MC's, como variáveis metodológicas, são menosprezados. Tal menosprezo, muitas vezes, parte dos próprios educadores que não possuem um conhecimento quanto à relevância de sua aplicabilidade. Esse tipo de atitude do professor é decorrente da carência de tempo para a sua formação continuada, por falta de compromisso docente e/ou por políticas públicas de construção de MC's sem a participação de professores na sua elaboração. A falta de participação dos professores na construção de MC's faz com que estes, ao recebê-los, apliquem única e fielmente o material sem reflexão para o seu cotidiano e sobre as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Incorre-se no erro de os professores passarem a negar totalmente tal material e não buscarem alternativas para ampliar ou melhorar a sua ação pedagógica.

No caso dos cursos de formação inicial, os materiais deveriam ser entendidos como ferramentas para a construção do conhecimento e para a promoção de atitudes cooperativa e crítica. Isto deveria constituir uma exigência básica dos processos de formação, já que o estudante se socializaria com materiais construídos sob diferentes orientações e esta socialização influenciaria, sem dúvida, o seu período profissional como docente (MARTINEZ GORROÑO, 2001). Nesta perspectiva, torna-se

[...] necessário ajudar os futuros docentes a desenvolverem habilidades para compreenderem, em toda sua extensão, os significados dos materiais curriculares, como analisá-los e utilizá-los para que possam, assim, tomar decisões informadas, adaptá-los às suas futuras situações

docentes ou transformá-los e desenhar novas alternativas¹¹³ (BEM-PERET, 1988; PARECISA, 1996 e REMILLARD, 2000 apud PEIRÓ VELERT, 2001, p. 19).

Mas, em alguns momentos, parece haver certo divórcio entre o campo de trabalho universitário e o campo de trabalho do professorado, sendo que a convergência destes dois âmbitos é essencial para a melhora qualitativa do sistema educativo. No referente aos MC's, a Universidade deveria fomentar a sua investigação e inovação, analisar periodicamente a qualidade dos editados e tornar públicas essas conclusões, além de oferecer vias de reflexão sobre o papel atual e futuro dos materiais (PARCERISA, 1996).

Contudo, antes mesmo de pensar sobre como deveriam ser os MC's, seria essencial que os professores refletissem sobre o porquê e para que se ensina e sobre o que e como se ensina, para assim saberem como utilizar os MC's e verificarem se há a necessidade de sua criação ou modificação. Desta maneira, colocariam-se como protagonistas ativos, reflexivos e criativos de sua própria prática, sempre dispostos a uma atitude aberta e inovadora, para, então, conscientemente, selecionarem, adaptarem, criarem e avaliarem os MC's que irão utilizar em suas aulas - âmbito da formação que precisa ser potencializado tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Este processo de formação deveria iniciar-se pela reflexão compartilhada entre os professores mediante debates acerca dos MC's, tanto do ponto de vista técnico, quanto do sócio-político-cultural, para posteriormente haver a discussão dos processos de utilização concreta de tais materiais. Desse modo, não seria uma formação onde haveria apenas a análise de documentos, mas a reflexão crítica e criativa sobre o uso dos recursos em situações concretas de aula (MARÍN, 1996). Nos planejamentos aos quais tivemos acesso, que corresponderam apenas aos do professor 1, não identificamos a menção à construção de MC's, entretanto, estes estiveram presentes na prática pedagógica dos professores 1 e 2. Tampouco a Proposta Pedagógica da Rede ou o Projeto Político Pedagógico da Escola fazem referência à construção de MC's na área da Educação Física. Assim, percebemos a necessidade formal de teorização destes em tais documentos, para iniciar o processo de reflexão sobre os mesmos no contexto da prática pedagógica.

¹¹³ Tradução nossa.

Nesta perspectiva, novamente ressaltamos que Saviani (2009), ao propor que os cursos de pedagogia possibilitem aos alunos a análise dos livros didáticos que são adotados pela escola "a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades" (SAVIANI, 2009, p. 7), apresenta uma possibilidade de inclusão da discussão sobre os MC's na formação inicial. Segundo o autor, tal procedimento permitiria rememorar os conteúdos de ensino de modo sintético, ou seja, com consciência das relações aí implicadas (forma e conteúdo). Terra, Aguiar e Rotelli (2007) verificam que este mesmo processo pode ser aplicado a diversos materiais utilizados em sala de aula, não ficando apenas restrito aos livros, considerando que as diferentes disciplinas trabalham com materiais específicos para tratar determinado conhecimento. Assim, os futuros professores não aplicariam única e fielmente determinado material sem considerar suas especificidades e supostas ideologias. Desse modo, compartilhamos a ideia proposta por Saviani (2009) e Terra, Aguiar e Rotelli (2007) e entendemos que este processo dentro da formação de professores está, segundo Tardif (2000), de acordo com a epistemologia da prática.

Considerando que os professores necessitam de possuir uma atitude investigativa e crítica em relação à sua prática pedagógica, tal atitude também é necessária em relação aos conhecimentos historicamente produzidos na construção de saberes e no desenvolvimento curricular, já que a prática docente possui uma epistemologia própria, para a qual se "requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidos/(re)criados no próprio processo investigativo da prática pedagógica" (FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 2001, p. 332). Então, os professores e futuros professores são desafiados a repensar tanto a sua forma de trabalho, quanto o seu papel ético-político e pedagógico, posicionando-se como profissionais reflexivos e investigadores de sua prática (produtores de saberes). Nesta perspectiva, constitui-se uma formação não só crítica, mas também prática, contribuindo para a melhora da própria atuação docente (HERNÁNDEZ, 1999).

É necessária uma mudança no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com os saberes, tanto aqueles saberes da academia ou dos especialistas, como os saberes praticados/produzidos pelos professores (no exercício da profissão), pois a relação entre ambos apresenta-se em constante tensão conflituosa. Tardif, Lessard e Lahayne (1991 apud FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 2001, p. 311) observam que os professores tendem a valorizar os saberes produzidos

ao longo do exercício de sua prática docente. Então, se os formadores de professores utilizarem este canal (de reconhecimento/valorização de tais saberes) como uma forma de diálogo, podem oferecer a possibilidade de superação da tensão conflituosa entre os saberes e, por consequência, a construção de novos saberes, saberes autênticos da mescla entre os conhecimentos da prática e os conhecimentos teóricos - já que o saber docente é plural, constituindo uma mescla de saberes científicos, saberes das disciplinas e dos currículos e saberes da experiência (TARDIF, LESSARD e LAHAYNE, 1991 apud FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 2001, p. 319). Como ainda alerta Tardif (2000, p. 12), é necessário que a "pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores".

Ao refletir sobre a formação dos professores no espaço escolar, Marín (1996) aponta que seria oportuna a criação de um horário de reuniões nas escolas ou nas redes com a formação de equipes por áreas ou, até mesmo, em alguns momentos, multi-áreas para comentar, contrastar, analisar e avaliar as experiências realizadas pelos professores em suas aulas. A criação de um local específico na Escola para a discussão e a criação de MC's através da reflexão coletiva, potencializaria aos professores um uso variado, reflexivo e crítico dos MC's. Segundo Gimeno Sacristán (1991), a transformação da prática pedagógica do uso de MC's é um problema de formação dos professores que precisa ser superado e a reflexão com os pares pode suprimir esta falha na formação inicial ou quando é proveniente do condicionamento da realidade escolar. Como já visto, o anseio por tal espaço está expresso na reivindicação dos professores feita em reunião pedagógica ocorrida na Escola Luiz Cândido da Luz. Entretanto, os coordenadores não demonstraram sensibilidade para refletir sobre uma demanda vinda dos próprios professores. Enquanto estes atores não abrirem um canal de diálogo e de sensibilização para as necessidades que se apresentam provenientes das angústias da prática, ficarão de lados opostos com os professores, mesmo almejando objetivos comuns.

Assim, a construção de materiais curriculares apresenta-se como uma relevante ferramenta na formação inicial e continuada de professores. Portanto, eles devem ser pensados e desenvolvidos a partir das reflexões e decisões dos próprios professores, não se limitando às instruções de uso de determinados pacotes curriculares que já vêm prontos (CONTRERAS, 1997), os quais se configuram em propostas, muitas vezes, apresentadas pela Rede ou pela equipe pedagógica da escola, sem, contudo, atentar para as falas dos professores quando de

sua implantação ou mesmo construção. Na escolha e aplicação tanto dos projetos, como dos MC's, é necessário ousar, porém, sempre considerando todos os pressupostos que envolvem uma escolha, pois existem aqueles MC's que trazem insegurança aos professores quanto à sua aplicabilidade, simplesmente por serem pouco conhecidos. Mas, mesmo para aqueles de grande tradição, que produzem nos professores certa segurança quanto à sua utilização, é necessário analisar seus pressupostos políticos-pedagógicos, além de sua concordância com o currículo. Neste processo, deve-se, ainda, atentar para a grande variedade de materiais procedentes de outros âmbitos ou da natureza, materiais que não são utilizados por falta de imaginação ou da já citada, anteriormente, carência de tempo e de compromisso docente.

REFLEXÕES

Analisando o uso de tais MC's pelos professores em diversos momentos e de diversas maneiras podemos constatar que nesta diversidade há outra, a diversidade de aplicações práticas, necessárias, das abordagens pedagógicas, ora mais aclaradas, ora ofuscadas no entender do professor sobre suas intenções pedagógicas. Desta maneira, verificamos a impossibilidade de engavetar os professores dentro de cada abordagem. E assim, satisfeitos por esta constatação, pois acreditamos que se a prática não for uma mescla de tais abordagens pedagógicas, ela estará fixa e não será nada, além de um mecanismo alienante.

Dentre os MC's, observados, os MCT's que são os disponibilizados pela Rede às Escolas, são os mais utilizados por todos os professores, entretanto de maneiras distintas. No uso destes, há duas situações antagônicas, na primeira os professores 1 e 2 tornam-se reféns do que consideram escassez de materiais, por sempre visualizarem o uso destes em números restritos (geralmente uma bola de voleibol e outra de futebol, ou uma de futebol e duas de voleibol, como frequentemente observado). Na segunda, o professor 3 lança mão de solicitar emprestado e assim faz uso de maior número destes (como de cinco bolas de futebol, seis bolas de voleibol, ou ainda, três de voleibol, duas de futebol e três de basquetebol, como também foi observado). Porém, o mais interessante no uso de tais quantidades pelo professor 3 é o fato de criar atividades para que todos participem, tornando a aula mais atrativa à participação dos alunos, além de superar a falta de objetivos que se apresenta quando os materiais apenas são disponibilizados, o que se torna mais crítico, se isto ocorrer em pouca quantidade de materiais.

Porém, não podemos condenar uma proposta quando esta não inclui certa quantidade de materiais. O que estamos questionando é justamente o desresponsabilizar-se do professor de seu papel como ministrante da aula quando, ao deparar-se com uma quantidade escassa, o professor proceda apenas em entregar o material para que os alunos façam o uso que bem entenderem. Já que, nesta situação alguns serão excluídos, outros não se sentirão motivados e competências não serão trabalhadas. Tal constatação e reflexão ecoa com o que menciona Devís et al. (2001) sobre o uso de materiais, para estes autores o uso do material pode mudar o sentido no qual os materiais foram concebidos. O material tradicional pode ser usado no próprio sentido de enfatizar um currículo tradicional, como também, dependendo do uso que faz o docente, servindo para refletir e vivenciar o fenômeno sociocultural da Educação Física e do Esporte. Entretanto, os mesmos autores atribuem, como fundamental, o fato de os MC's possam contribuir numa perspectiva crítica, para a reflexão, sendo, inclusive, elaborados pelos professores. E assim, os professores 1 e 2 se mostram mais atuantes quando fazem uso em sua prática dos MCI's, com o professor 3 sequer cogitando tal perspectiva.

Isto nos leva a cogitar, novamente, a necessidade de estes professores terem a chance de sentar, dialogar e refletir sobre sua prática, sobre como podem dinamizá-la com o repensar de suas experiências e as dos colegas. Ousando pensar a construção de um planejamento coletivo como a constituição de um mosaico, no qual todos têm muito a contribuir e, assim, beneficiar-se. Para Campos e Pessoa (2001) é nesse embate

[...] com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. É nessa tensão que somos levados a compreender que os paradigmas hegemônicos não fornecem respostas para todas as incógnitas que o cotidiano apresenta, pois a realidade sempre apresentará novas e complexas dificuldades. Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surgem em nós, com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas (CAMPOS e PESSOA, 2001, p. 184-185).

Apesar de todos os professores fazerem uso de MCT's, estes

não fazem uso de uma grande diversidade destes. Materiais, inclusive, disponíveis na escola. Os MCT's utilizados pelos professores correspondem a: bolas (de handebol, futsal/futebol, basquetebol, voleibol e de iniciação – as bolas de borracha), balizas de futsal, tabelas de basquetebol, redes e mastros de voleibol, cones, apito e tatame. Entretanto, nem todos fazem uso de todos os materiais citados. Mas nenhum professor fez uso, durante o mais de um trimestre de observação, de outros materiais disponíveis na escola, como: bambolês, cordas, elásticos, petecas, jogos de taco, mesa e kit de tênis de mesa, bolas de tênis, coletes e colchonetes. Materiais que poderiam ser acrescentados, tanto na proposta pedagógica, quanto apenas disponibilizados, tendo em vista o grande número de alunos que se recusam ou que não se motivam (ou ainda, não são motivados) a participar das constantes atividades de: jogo de futebol e “rodinha” de voleibol.

Como constatado por Tafarell (1985) a diversidade de materiais é um componente essencial para desenvolvimento da criatividade e para oportunizar ao professor desenvolver uma aula interessante do ponto de vista pedagógico. Ponto de vista compartilhado por Javier Ballesta (1995 apud PARDO, 2007), segundo este, quanto mais diverso e diversificado sejam os materiais, mais provável será a elaboração de propostas educativas singulares. E nesta perspectiva, faz-se essencial, segundo Betti (2001), na atualidade, a incorporação das mídias, ou seja, meios de comunicação como jornal, revistas, rádio, televisão, internet, dentre outras. Meios ainda pouco utilizados nas propostas dos professores, sendo que, apenas em um momento os professores 1 e 3 solicitaram aos alunos a realização de *trabalhos de pesquisa* utilizando como ferramenta a internet.

A segunda categoria de MC's mais utilizadas pelos professores foi de MCnT's, sendo que o professor 3 não fez uso destes. Já os professores 1 e 2 o fizeram com distintas perspectivas. Para o professor 1 estes foram utilizados como ferramentas para auxiliarem na realização das atividades práticas pelos alunos. Enquanto que, na prática pedagógica do professor 2, estes são manipulados pelos alunos para construção de MCnTa's (a construção de cartazes). Verificamos que, se houvesse um diálogo envolvendo estas distintas perspectivas, estes professores poderiam diversificá-las. No entender de Campos e Pessoa,

A certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras e os professores devem enveredar para chegar a um

lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada (CAMPOS e PESSOA, 2001, p. 185).

Ainda, para esses autores,

As professoras e os professores que se prendem somente nas suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas escolas, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, sem vislumbrar as inúmeras alternativas dentro de um ‘universo maior de possibilidades’ (Zeichner e Liston, 1996, p. 9) (CAMPOS e PESSOA, 2001, p. 191).

Isto não significa dizer que os professores não refletem sobre suas práticas, claro que como seres pensantes eles estão sempre se indagando ou ao menos se criticando, a questão é que, em muitos momentos eles apenas fazem isso e seguem sem mudar a prática. Como se isto não os tocasse, ou seja, sabem que precisam mudar, mas não mudam, por falta de motivação ou mesmo por falta de tempo, ou, ainda, de apoio por parte da equipe pedagógica. Pensando nesta possibilidade de mudança, isto poderia ser dinamizado pelo encontro entre os professores para a construção de MC’s, como uma maneira de colocar os professores em contato, em diálogo, revendo suas práticas, planejando o momento atual, refletindo coletivamente e assim construindo novas práticas. Pois, segundo Dias-da-Silva,

[...] há que se considerar que (também) o professor precisa ser reconhecido como *sujeito de seu fazer cotidiano*. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele também construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 129).

Já a terceira categoria mais frequentemente utilizada de MC’s, nos faz refletir sobre o anseio de inovar a prática, a que se propõe ou anseiam os professores 1 e 2. Mas todos os professores utilizam destes

materiais, porém em graus e diversidades distintas. Enquanto o professor 3 apenas solicita *trabalhos de pesquisa* a serem construídos pelos alunos, os professores 1 e 2 além dos solicitados aos alunos, também são construtores de materiais. O professor 2 com a elaboração dos *textos informativos* para serem utilizados pelos alunos e o professor 1 com as *apostilas* que apresentam a mesma finalidade, ou seja, serem consultados pelos alunos, mas também, com o uso das *fichas de acompanhamento das atividades* e as *provas escritas*, para avaliação do processo ensino-aprendizagem. Pela descrição e reflexão feita sobre estes, anteriormente, entendemos que aprimorá-los e ultrapassar suas limitações de uso seria algo oportunizado pela troca de experiências entre os professores, num diálogo sobre a prática, na perspectiva de reconstrução dessa mesma prática. Como foi possível na construção da Matriz Curricular. Momento em que os professores para atingir esta perspectiva figuraram ativamente, pois

Esses sujeitos produzem, em sua prática, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola (DICKEL, 2001, p. 41).

Assim, entendemos que se houvesse um momento, um espaço como o solicitado pelos professores durante uma das reuniões pedagógicas para que neste, algumas questões fossem colocadas em discussão, acreditamos que posturas poderiam ser evidenciadas pelas necessidades do cotidiano, transformando-se em ações educativas. Como o fato de o professor 1 adquirir materiais para fazer uso destes (jogos de tabuleiro e de cartas) em aula, indo de encontro à afirmação do professor 3 de considerar isso um absurdo, devendo os materiais ser fornecidos pela Escola e/ou Rede. Neste diálogo poderiam concluir que a melhor atitude a ser tomada referisse a inclusão de tais materiais no planejamento, procedendo à solicitação destes para a equipe pedagógica, direcionando suas ações com um cunho mais político, mobilizando-se para dar voz as suas atribuições práticas. Nesta perspectiva de mobilização, outra questão que poderiam questionar, tornando-se uma reivindicação coletiva, visto que já faz parte de falas individuais, é sobre o atraso no repasse dos materiais pela Rede.

Apesar deste atraso, no ano letivo de 2011, não ter gerado grandes prejuízos ao trabalho desenvolvido pelos professores, por ter

existido certo remanejamento dos materiais recebidos para as oficinas dos Programas Mais Educação e Segundo Tempo, experiências profissionais em outras unidades da Rede nos levam a constatar que não há critérios definidos sobre a distribuição dos materiais. Pois já presenciamos pequenas escolas recebendo grande quantidade de materiais e, por outro lado, grandes unidades recebendo pequeno número destes materiais. Sendo, todos estes, problemas enfrentados pelos professores e que podem refletir em sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar, necessitam ser problematizados para, além de um desenvolvimento profissional, permitam uma reconstrução da prática, tendo em vista que,

O desenvolvimento profissional, para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Em sua proposta, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais (Elliott, 1990, p.178). Esse processo ficaria limitado caso os professores se debruçassem, solitários, sobre suas práticas. Fazer uso de anotações que lhes permitam tornar públicas suas reflexões e práticas potencializa a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir uma 'cultura coletiva' (DICKEL, 2001, p. 55).

Ao socializarem os MC's que fazem uso e os que constroem, além de dialogarem sobre o processo de construção e metodologia que aplicam no uso destes, os professores potencializam sua própria formação, além de favorecerem usos mais apropriados destes MC's em sua prática pedagógica. Assim, defendemos tanto a reflexão sobre o uso quanto sobre a construção dos MC's, como estratégia de formação de professores, em serviço, por entendermos que sua formação é constantemente otimizada pela prática, porém isto não significa que estes podem se concebidos como técnicos, como defende Schnetzler (2001, prefácio). Este constata que após a formação inicial estes

professores são "jogados" no mercado de trabalho, no caso a escola, como se já estivessem prontos para desenvolver suas funções. Quando na realidade estes estão sentindo-se órfãos sem saber a quem recorrer.

As Universidades deveriam, então, manter um núcleo ou laboratório ou mesmo um grupo aos quais estes egressos pudessem buscar apoio e orientações, visto que os primeiros anos de docência são essenciais na formação da personalidade docente. Então este se torna um momento crucial para articular teoria e prática na constituição de uma *práxis* fundamentada e significativa para este docente. Desta maneira, entendemos que, encontros mensais como é proposto na formação de área da Rede, não são suficientes para uma formação crítica. É necessário além da abertura de diálogo com a Universidade que estes professores se encontrem mais frequentemente, mesmo que em grupos menores (por regiões) e assim estabeleçam o que Schnetzler (2001, prefácio) denomina de "conversações reflexivas" sobre suas práticas. Conversações que oportunizem a constatação de seus conhecimentos, conhecimentos estes produzidos em suas práticas. Momentos que, poderiam ser implementados inicialmente na escola e, depois, ampliados, porém sempre mantidos, por serem as questões cotidianas (os detalhes) que constroem o fazer docente.

CONCLUSÕES

*Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e
sim de sentir, de entrar em contato.*

(Clarice Lispector)

Transpondo este trecho de um poema de Clarice para pensar o processo de formação de professores em serviço, tal reflexão nos faz indagar se não é exatamente isto que seja necessário para otimizar a formação. Pois este singelo gesto faz o docente voltar-se para a reconstrução de redescoberta de seus saberes; poderia fazer emergir de sua *práxis* a conscientização de suas próprias escolhas e conhecimentos. Este singelo gesto, em algum momento da docência, se perdeu na rotina, nos afazeres do cotidiano escolar, ou ainda, foi descartado nas conflituosas tentativas de teorização oriundas do meio acadêmico sobre a prática docente. É necessário que o professor se posicione como sujeito e que, assim, ao fazê-lo, inicie o movimentar de um processo reflexivo, que pode ser materializado pela tentativa de construção de MC's. Acreditamos que, de posse destes objetos, primeiro em construção e, depois, construídos, o professor perceba/sinta as possibilidades, as dificuldades e as necessidades que o manuseio e/ou o processo de construção venha a despertar ou, mesmo, desencadear sobre sua prática e formação. É este dispor-se a sentir, o permitir-se entrar em contato, que contempla um posicionamento como sujeito.

Foi após tal reflexão que, de frente ao computador, com o texto a iniciar, olhando pela janela, esta professora imaginou um dia de aula – realizada após um planejamento coletivo - de um dos três professores participantes desta pesquisa; um dia de aula com a chuva a cair como a que cai lá fora. Assim, diante da necessidade de refletir sobre as conclusões deste estudo, me surgiu um devaneio e imaginei os três professores a construir um plano de aula sobre “o que fazer em um dia de chuva?” De repente, a pergunta abriu inúmeras possibilidades, tanto de ficar em sala e utilizar este espaço, como, também, legítimo da disciplina de Educação Física, como o de fazer neste mesmo espaço uma viagem com os alunos pelo mundo da criação, rumo às práticas corporais, utilizando-se, para isso, de objetos criados pelos próprios. Os MCTa's, ou os MCnTa's, por muito tempo foram, e ainda são, excluídos da disciplina curricular de Educação Física ou, no dizer de Zabala (1998), são materiais "menosprezados" pelos professores em prol da predominância das práticas tradicionais e hegemônicas vinculadas ao uso exclusivo dos MCT's.

Na construção do referido plano de aula, imaginei os professores definindo a temática a trabalhar: jogos da cultura popular que fazem uso de materiais, mas tantas outras temáticas seriam possíveis no lugar desta. Os materiais que seriam utilizados, criados pelos professores na tentativa de dar uma primeira orientação aos alunos no processo de construção, permitiriam a estes, ao manuseá-los e reconstruí-los, participarem desse processo, mediado pelos MC's, numa perspectiva dialógica. Tal perspectiva possibilitaria que a construção desses materiais pelos alunos recebesse as contribuições das suas imaginações e ações coletivas.

Ao refletir sobre isso e voltando o olhar novamente para a janela, vendo a chuva caindo com seu barulho intrigante, imaginei um dos professores, em sala de aula, lançando aos alunos a proposta de criação de uma peteca. Apresentaria, para este fim, os seguintes materiais disponíveis: garrafas pet, cordão, pano, barbante, saquinhos plásticos, areia, tesoura etc. O professor levaria para a aula uma peteca construída por ele e seus colegas, com a qual começaria a comentar sobre o surgimento da peteca, sua utilização pelos índios e a criação do esporte, que é muito praticado em Minas Gerais. Traria, também, suas lembranças de criança, de quando brincava numa roda de colegas com a peteca feita de couro e penas coloridas.

Então, nesta aula, as crianças começariam a criar as suas petecas, cada qual de um jeito: umas maiores, outras menores; umas mais leves, outras mais pesadas. Algumas crianças ajudariam os colegas; outras negariam dar ou receber ajuda, mas todas estariam imersas neste processo de construção, ora individual, ora coletivo. Com a chuva ainda a cair, e a aula ainda por terminar, o professor começaria na própria sala a sua finalização, pela brincadeira já iniciada pelas crianças com o novo objeto pronto. Então, arrastar-se-iam cadeiras e mesas, abrindo espaço para a alegria que seria contagiante. Imaginei agora, que o professor, ao olhar pela janela da sala e ver a chuva, pensaria: “Mas só em dias de chuva? Claro que não!” - constataria rapidamente, concluindo: “Então, mais momentos assim são necessários, inclusive, outros com meus pares”.

Depois de finalizada a aula, já, durante o recreio, o professor ainda perceberia a utilização do material pelo pátio, pela quadra e imaginaria a continuidade da brincadeira quando as crianças levassem a peteca para casa, perpetuando aquela brincadeira que fez parte de sua infância e, agora, faz da de outros. Esta proposta curricular oportunizaria aos professores, durante o processo de planejamento com os pares, uma reflexão sobre o próprio processo de construção de materiais e as

práticas tanto populares quanto institucionalizadas do esporte. Oportunizaria, também, aos alunos a elaboração de um torneio, para o qual eles mesmos criariam as normas e as regras. Diante deste momento, o de discutir sobre as regras, a necessidade destas, suas implicações e suas relações com o mundo capitalista no qual vivemos, e com o qual nem sempre concordamos, o professor levantaria a indagação: outro mundo é possível? Ou outras posturas em alguns momentos são possíveis neste mundo? E, neste contexto, como não pensar na discussão sobre a reutilização de materiais? Enfim, as possibilidades não terminariam.

Ao olhar para as horas no canto inferior da tela do computador, a professora viu que ficou a refletir por algum tempo e que viajou num mundo com imagens, cores e pensamentos, o que lhe possibilitou pensar a construção de um plano de aula mais reflexivo e criativo, mais crítico e sensível por parte dos professores participantes deste estudo. Realmente, concluiu, é necessário pensar mais nos materiais utilizados e a utilizar; é necessário deixar que esses materiais ofereçam algo mais e fazer com eles muito mais. Não há como menosprezar nenhum material, pois a postura diante deles e a reflexão sobre eles impossibilita tal menosprezo. Então, a professora pensou: como foi e quando foi que a discussão sobre os materiais aconteceu em sua formação inicial? Houve este momento? E na formação continuada? Diante destas questões e de todas as reflexões reunidas neste estudo, constatou que chegou um momento de pensar sistematicamente sobre estes recursos, de maneira mais política e curricular, no sentido de problematizar os materiais que são e não utilizados no desenvolvimento curricular, de acordo com a proposta curricular, ou seja, Materiais Curriculares!

A denominação Materiais Curriculares já é utilizada na Espanha desde a Reforma Educacional de 1990, mas o que já se discutiu sobre eles na formação de professores no Brasil? Sobre os materiais e o currículo? Sobre a sua utilização no cotidiano escolar? Utilização de acordo com a proposta curricular? Afinal, o que discutimos de currículos nos cursos de formação inicial? E na formação continuada? A professora olhou pela janela novamente e viu cair os últimos pingos de chuva e, diante destas questões, visualizou uma longa caminhada. Então, compreendeu que seria hora de contribuir para tal - o que faz, neste momento, com este estudo e suas conclusões. As questões levantadas acima ainda necessitarão de outros estudos para serem respondidas. Estes estudos talvez sejam feitos por ela e/ou por outros. O que importa, aqui, é registrar a necessidade de desenvolvê-los.

Para além da falta de interesse ou de capacidade de uma parte

dos professores - que muitos estudos apontam e cujos argumentos são usados por governos para justificar estratégias como avaliação de desempenho docente no processo de ensino-aprendizagem -, neste estudo, a atuação dos professores demonstrou que eles são capazes e possuem intenções de responder às necessidades do cotidiano escolar. O uso reflexivo de MC's e o processo dialógico de sua construção, dentro de uma perspectiva de formação crítica, apresentam-se como uma possibilidade de formação continuada, de formação em serviço. Este entendimento é socializado por investigadores que pesquisam a escola, a prática docente e o processo de formação de professores. Entretanto, ainda existe um abismo entre o que os professores fazem e o que é visto que eles fazem e o que é visto como eles fazem, não sendo reconhecidos como produtores de uma prática que é influenciada por diversos fatores culturais e dominantes, aos quais sempre foram expostos. É necessário compreender esta influência, para depois superá-la, indo além da mera crítica à prática destes professores.

Buscamos, a todo o momento, durante a pesquisa, compreender os fatores que condicionaram tal prática. Tivemos o cuidado de não ser insensíveis "às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos" (ZEICHNER, 2001), as quais são enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Por mais que ela não seja a prática que desejamos, é a prática possível ou, ao menos, a que está sendo desenvolvida. Então, para tentarmos mudá-la ou melhorá-la, é necessário, primeiro, entendê-la, não no sentido de identificar culpados, mas com a perspectiva mesmo de compreender as suas influências dominantes. Com isso, teríamos subsídios concretos para transformá-la, recriá-la, ressignificá-la.

Sempre nos sentimos desconfortáveis com estudos que culpabilizam, classificam e rotulam o professor, desqualificando-o como sujeito à medida que desqualificam a sua ação pedagógica - como se esta resultasse apenas de suas escolhas individuais e não houvesse condicionantes que a moldassem, assim como as próprias escolhas do professor. Não retiramos a participação do professor desta prática, pelo contrário, pois é só com tal participação (conscientizada) que algo pode ser mudado. Porém, apenas apontar os erros é simplista demais e não queremos crer que não haja nada de bom em diversas práticas que já foram pesquisadas.

Constatamos, juntamente com os professores participantes do estudo, a necessidade de a formação oportunizada pela Rede contemplar momentos de maior diálogo entre os professores e destes com a teoria. As rodas de discussão, por exemplo, se estimuladas, possibilitariam aos professores se afirmarem como sujeitos e, assim, desenvolverem

reflexões entre si, oriundas das necessidades cotidianas, com diálogos com a teoria necessária. Partimos do pressuposto de que o professor também se forma em sua prática e esta formação é potencializada quando ele, coletivamente, é capaz de teorizá-la. Os professores reconhecem em si e em seus colegas um rol de conhecimentos e anseiam que este seja valorizado, ou seja, que seja oportunizada a valorização da *práxis*.

À falta de materiais, mencionada como fator limitante da prática, deve suceder-se a necessidade de o professor refletir sobre o uso dos MC's disponíveis. O professor não pode ficar refém da (in)disponibilidade destes ou, ainda, do seu uso tradicional. Pelo contrário, ele deve incorporá-los de maneira criativa e crítica à sua proposta de trabalho, potencializando, assim, a coletividade, a criatividade, a criticidade e a autonomia de alunos e professores. Contudo, para tanto, faz-se necessário que a escola seja *locus* de formação permanente, de formação em serviço. Constatamos que as práticas docentes poderiam ser incrementadas e lapidadas pela reflexão coletiva, pois esta possibilita o planejamento coletivo e a co/auto formação.

Percebemos que o compartilhar com os pares possibilita levantar questões, propor caminhos e apoiar decisões. Trata-se de um processo informalmente presente no cotidiano escolar. Entretanto, faz-se gritante a sua formalização. Muitos professores, pela carga horária que necessitam de desempenhar, possuem apenas alguns momentos e na escola para darem continuidade à sua formação. Marín (1996) corrobora a reivindicação, feita pelos professores em uma das reuniões pedagógicas observadas, de um momento e de um local na Escola para dialogarem sobre suas experiências e, assim, procederem à reconstrução de suas práticas, o que poderia ser viabilizado (ou materializado) com a construção de MC's. A não utilização ou construção destes é um problema na formação dos professores que precisa ser superado. A reflexão com os pares poderia suprimir esta falha proveniente da formação inicial ou do próprio condicionamento da realidade escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1991). Neste sentido, é preciso abrir/oportunizar um canal de diálogo e de sensibilização sobre as necessidades que provêm das angústias da prática docente. Urge dar voz a estes atores e oferecer-lhes condições funcionais para a sua formação em serviço, que está diretamente ligada à prática e cujos benefícios se refletiriam nesta mesma prática. Isto significa pensar a construção de MC's como processo de formação dialógico com a prática docente e dialético entre o coletivo participante do processo.

Assim, faz-se pertinente considerar os professores como possuidores também de conhecimentos, e não apenas de experiências. Tais saberes estão implícitos em suas práticas, porém, sem o diálogo e a reflexão entre os pares, eles acabam sendo ignorados e desvalorizados. É necessário sistematizar a sua elaboração, o que pode ser feito com a integração dos cursos de formação à realidade escolar, ou seja, pela conexão entre teoria e prática (CALDEIRA, 1993). Esta necessidade de sistematização dos saberes docentes oriundos da prática se apresenta na fala dos professores que participam da formação da Rede; se faz presente na fala dos professores que reivindicam um local para este momento na Escola; aparece na fala dos professores participantes deste estudo e se manifesta na fala de quem o desenvolveu.

Sendo a prática docente um produto coletivo e social, constatamos que o trabalho colaborativo oportuniza interconexões pessoais entre os docentes, levando a uma qualificação do trabalho (DAMIANI e PERES, 2007). Neste processo, a construção de MC's apresenta-se como uma relevante ferramenta na formação inicial e continuada de professores. Contudo, tais materiais devem ser pensados e desenvolvidos a partir das reflexões e decisões dos próprios professores, não se limitando às instruções de uso de determinados pacotes curriculares prontos (CONTRERAS, 1997). Cabe ao professor, tanto na utilização quanto na construção do material, ousar, sem deixar de considerar os pressupostos que envolvem toda e qualquer escolha. Também cabe a ele permitir que antigas certezas suas venham a cair por terra, pois neste processo as respostas que procura para a sua prática não virão dos paradigmas hegemônicos, tendo em vista que à realidade se apresentam sempre novas e complexas dificuldades (CAMPOS e PESSOAS, 2001). As respostas poderão surgir do diálogo, das reflexões e das trocas de experiências entre os professores. Poderão surgir no momento de pesquisar, utilizar e avaliar os MC's construídos ou a construir.

Cada professor, ao constituir-se parte do coletivo, pode apresentar interessantes contribuições para o processo de formação, como um todo. Este foi o caso do professor 3, cuja participação nesta pesquisa sequer foi cogitada no início. Mas a observação de sua prática demonstrou que o diálogo com ele poderia trazer interessantes contribuições ao estudo. Estas poderiam ser trocadas entre ele e os demais professores que, apesar do uso e da construção de diversos MC's, têm muitas trocas a fazer sobre a sua prática. As trocas poderiam induzir o aprimoramento das práticas de ambos os professores, mas apenas na medida em que estas fossem dialogadas, permitindo o início

de um processo de construção e de reconstrução de MC's. Como menciona o trecho de um poema de Clarice Lispector, trazido logo no início destas conclusões, é necessário *entrar em contato*, pois é necessário *sentir* o outro, auscultar o outro como fundamento para que o diálogo seja possível, já que “*estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros” (FREIRE, 2010, p.57-58). Entrar em contato com os pares, senti-los, auscultá-los, portanto, apresenta-se como um dos pressupostos que os professores devem considerar quando se empenham na tentativa de construir um outro mundo ou novas posturas neste mundo.

REFERÊNCIAS

ALVENTOSA, J. P. M.; DEVÍS, J. D.; PEIRÓ, C. Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, Sevilla, n. 33, p. 183-197, jul. 2008.

ALVENTOSA, J.P. M.; VERLET, C. P.; DEVÍS, J. D. Un estudio sobre los materiales curriculares inipressos em Educación Física: implicaciones para la formación del professorado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./abr. 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AMARAL, G. A. do. *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico: construção de estratégias de ensino na Educação Física Escolar: fundamentos teórico-metodológicos*. Uberlândia: CEMEPE. 2005.

ARANTES, A. C. A história da Educação Física Escolar no Brasil. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>>. Acesso em: 20 abril 2011.

AREA, M. Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. In: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *Diseño, desarrollo y innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 189-236.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da Educação Física Escolar? *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.

BLANCO, N. Materiales curriculares: los libros de texto. In: ANGULO, J.; BLANCO, N. (Coords.). *Teoría e desarrollo del currículum*. Málaga:

Ediciones Aljibe, 1994. p. 263-279.

BLANDEZ, J. *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física*. Barcelona: Ed. Inde, 1995.

BRAID, L. M. C. Educação física na escola: uma proposta de renovação. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 16, n. 1/2, 2003. Disponível em: <http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo9.pdf>. Acesso em: 20 abril 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Coletânea da Legislação Estadual de Ensino*, Curitiba. Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) - Fundepar, p. 586.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.

BRZEZINSKI, I. Formação de Professores: Concepção Básica no Movimento de Reformulações Curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996. p. 13-44.

CALDEIRA, A. M. S. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: um estudio etnográfico*. 1993. 347f. Tese (Doutorado em Innovació curricular i formació del professorat) - Departament de Didáctica i Organització Escolar, Divisió de Ciències del'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 183-206.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elemento para compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na

dinâmica escolar. In: *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*, v. 1. Vitória: Proteona, 2001. 214p.

CARDOSO, R. C. L. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. C. L. (Org.). *A aventura antropológica: Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 95-105.

CARDOSO, T. M. *Cultura da escola e profissão docente: interrelações*. 2001. 350f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CARDOSO, T. M. *Organização escolar*. Florianópolis: BIOLOGIA/EAD/UFSC, 2008.

CARMO, A. A. do. *Educação física, crítica de uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de educação física*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Puc, 1988. 157p.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. 432p.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. p. 48-59.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992. 119p.

CONTRERAS, J. D. *La Autonomía del Profesorado*. Ediciones Morata:

Madrid, 1997.

COSTA, A. S. F.; CRUVINEL, A. F.; MACHADO, J. C.; SACARDO, M. S.; SOUZA, J. A. de; PINTO, K. C. e LIMA, L. F. de. Produção científica relacionada com a temática “formação de professores” na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: 1997 a 2003. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória, v.01, 2005. p. 237-261.

DAMIANI, M. F.; PERES, L. M. V. Partilhar o alimento: a comensalidade como prática colaborativa no entre-saberes do imaginário e da educação. In: MORENO, L. V. A.; ROSITO, M. M. B. (Orgs.). *O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007. p. 357-369.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C.; MOLINA, J. P.; VILLAMÓN, M.; ANTOLÍN, L. A.; RODA, F. Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimento: Escola e Rendimento*, Porto Alegre: UFRGS. v. 7, n. 15, 2001. p. 119-136.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: As 5^{as} séries e seus professores*. Campinas: Papyrus, 1997. 136p.

DÍAZ, J. Els recursos i materials didàctics en educació física. *Apunts. Educació física i esports*. n. 43, p. 42-52, 1996.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 33-72.

EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de e MELO, G. F. A. de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 307-335.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis*. 1. ed. Florianópolis, v. 1, 2008. 216p.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Projeto Pedagógico da Escola Básica Luiz Cândido da Luz*. Florianópolis, 2009a. 162p

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Programa Tempo Integral: Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS)*. 1. ed. Florianópolis, v. 1, 2009b. 11p.

FONSECA DA SILVA, H. L. Planejamento escolar e legitimidade da Educação Física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria? *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. Ano 3, n. 3, 2004.

FREIRE, J. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, C. R. de.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, já./jun. 2007.

GARCIA, C. A.; ROTELLI, P. P. *A gênese da Educação Física na Escola: uma reflexão a partir da prática no cotidiano escolar em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia, Goiânia*, v.1, jun. 2006. 1 CD-ROM.

GARCIA MONTES, M. E. e RUIZ JUAN, F. Recursos materiales y educación física. Importancia, concepciones de uso, funciones y factores a tener en cuenta para su utilización. *Revista Tandem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 18, jul. 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 194, jul. 1991. p. 10-15.

_____. *Docência e cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001.

GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais*: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GONÇALVES, R. M. *Cantadores de Boi de Mamão*: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina. 2000. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía*: métodos de investigación. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994. 352p.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física*: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 45-59.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LATORRE, A.; ARNAL, J. e RINCÓN, D. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado, 1997.

MARÍN, M. N. L. Materiales curriculares y formación del profesorado. In: VIII CONGRESSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO,

1996, Ávila. *VIII Congresso de Formação del Profesorado*. Ávila: AUFOP, 1996.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.

MARTÍNEZ GORROÑO, M. E. Currículum de Educación Física y características de los materiales curriculares. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 4, jul. 2001. p. 7-17.

MICHELS, M. H. A organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis numa perspectiva inclusiva. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. p. 1-6.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. Identidade e perspectivas da educação física na América do Sul - formação profissional em educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 258-278.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-139.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; TERRA, D. V.; PIROLO, A. L.; AMARAL, G. A do. *Educação Física Escolar: Conceito e fundamentos filosófico-pedagógicos para o PCTP/EF*. 2004. disponível em : <http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/321_conceito_ef.pdf>. Acesso em: 21 abril 2011.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*.

Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. 214p.

OLIVEIRA, L. D. de. *Implicação da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005-2010)*. 2011. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PARANÁ, Governo do. Secretaria de Estado da Educação. Educação Física/vários autores. 2. Ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248p.

PARCERISA, A. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, 1996.

PARDO, F. D. Presente y futuro de los materiales curriculares. *Revista Avances*, Madrid, n.6, junio 2007. Disponível em: <<http://adide.org/revista/index.php>>. Acesso em: 02 de fev. 2011.

PEIRÓ VERLET, C. Materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza e aprendizaje. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 4, jul. 2001. p. 19-32.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 153-182.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 2002. p. 398-429.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Editora Cortez, 2000. p. 15-34.

RODRÍGUEZ, G. G. et al. *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

ROTELLI, P. P. *Materiais Curriculares: abordagem nos cursos de Educação Física da cidade de Florianópolis-SC.* 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade Dom Bosco, Cascavel, 2009.

SAN MARTÍN, A. La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía,* Barcelona, n. 194, p. 26-28, 1991.

SANTOS GUERRA, M. A. ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía,* Barcelona, n. 194, p. 29-31, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. *La Formación de profesores reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós/MEC, 1992.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a).* Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2001. p. 33-72.

SILVA, R. V. de S. e. *Educação física escolar: análise da produção científica dos mestrados e doutorados em educação física no Brasil.* 2001. 26f. (Projeto de pesquisa) PIIBIC-FAPEMIG.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho.* Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à

falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. p. 122-136.

SORATTO, L.; RAMOS, F. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. p. 272-298.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985. 84p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

TERRA, D. V.; AGUIAR, C. S. de.; ROTELLI, P. P. Construção de Materiais Curriculares na Educação Física Escolar. *Revista Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 1, n. 7, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

TERRA, D. V.; ROTELLI, P. P.; AGUIAR, C. S. de; PETRONI, R. G. G. Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para a (re)orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 25, p. 37-55, 2005.

TERRA, D. V.; ROTELLI, P. P.; FERREIRA, M. S.; CECÍLIA, L. S. S.; GONÇALVES, M. S. Reformulação curricular do curso de Educação Física da UFU: debates sobre as disciplinas didático-pedagógicas. *Revista Especial de Educação Física* (CD-Rom), v. 3, p. 10-18, 2006.

TURA, M de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da

educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. p. 368-383.

VELÀZQUEZ BUENDIA, R. Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Graó. n. 4, jul. 2001. p. 45-59.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZABALA, A. Materiales curriculares. In: MAURI, T. (Org.). *Cuadernos de Educación*, Barcelona, n. 4, 1990. p. 125-167.

ZABALA, A. *A prática educativa: como educar*. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1998.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil - ALB: Campinas, 2001. p. 207-236.

ZIBAS, D. Reforma do ensino médio: Lições que vem da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, set/dez. 1999.

ANEXO A – Roteiro das Entrevistas

Roteiro da Entrevista realizada com os Professores:

Nome:

Naturalidade:

Estado Civil:

Filhos:

Data de nascimento:

Tempo de residência em Florianópolis:

Tempo que exerce o magistério:

Instituição de graduação:

Ano de graduação:

Curso:

Tempo de serviço na Rede Municipal:

Tempo de serviço na Rede Estadual:

Tempo de serviço na Rede privada:

Tempo de serviço na Escola Luiz Cândido da Luz (LCL):

Carga Horária na LCL:

Forma de contratação:

Exerce atividades profissionais fora da escola (onde):

Carga Horária:

Atividades que desempenha na LCL:

Turmas para as quais leciona:

Especialização:

Mestrado:

- 1) Quais materiais você frequentemente utiliza em suas aulas?
- 2) Quais materiais raramente utiliza?
- 3) Qual material não pode faltar em sua aula?
- 4) Qual o cuidado dos alunos para com estes materiais?
- 5) Qual a disponibilidade de materiais na escola?
- 6) Quais materiais você possui no momento?
- 7) Você costuma comprar materiais?
- 8) A escola fornece os materiais que você solicita?
- 9) Você tem o hábito de construir materiais?
- 10) Que tipo de material já construiu? Onde busca informações para construção desses materiais?
- 11) Você se considera um criador ou adaptador de materiais?
- 12) Já construiu materiais em sala de aula junto com os alunos? (descreva) Como acredita que seria esse processo?
- 13) Já construiu alguma material em parceria com seus colegas? (descreva) Como acredita que seria esse processo?
- 14) Como é a participação dos alunos em suas aulas?
- 15) Que estratégias, pensando nos materiais, seriam oportunas para aumentar o interesse (participação) dos alunos?
- 16) Qual o tempo que a escola oportuniza para o planejamento com os pares?
- 17) Você acredita que um tempo de planejamento com os colegas de áreas otimizaria sua prática?
- 18) Que recursos a escola poderia disponibilizar (tempo/material) para planejar e construir materiais?
- 19) Você participa da formação da Rede? Como são estas formações?
- 20) Esta formação oportuniza momentos para planejamento coletivo?
- 21) Como você acredita que deveria ser essa formação e qual deveria ser a periodicidade da mesma?

22) Considera que a construção de materiais trouxe algum benefício para sua prática/formação?

Roteiro da Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica:

- 1) Quais os momentos de planejamento oportunizados pela escola? (frequência e descrição)
- 2) A escola oportuniza encontros por área para discussão/planejamento coletivo? Com que frequência isto ocorre?
- 3) Como são analisados os planejamentos dos professores?
- 4) Os planejamentos são discutidos com os professores? Que tipo de intervenção geralmente é feita nos planejamentos?
- 5) Os professores apresentam relatórios sobre o trabalho realizado ao final do trimestre?
- 6) Que tipo de materiais os professores de educação física solicitam? Algum material solicitado não foi disponibilizado?
- 7) Qual foi a equipe pedagógica durante o ano de 2011?
- 8) Qual seria a equipe minimamente necessária para atender a demanda da escola?

**ANEXO B – Matriz Curricular construída pelos professores de Educação Física
da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2011 – VERSÃO ENCAMINHADA PELO DEF EM 20/09/11

Conhecimento do corpo e consciencia corporal (eu objeto/espaço):

Cultura corporal do movimento (repertorio cultural):

Educação Física – sujeito de direitos e deveres:

Objetivos por Ano

Ano	Objetivos
1º Ano	<p>EU INDIVÍDUO</p> <p>Oportunizar o acesso ao conhecimento das diversas manifestações da cultura corporal a partir do cotidiano da comunidade escolar.</p> <p>Favorecer os processos de construção do conhecimento de si, da superação de seus limites e da sua autonomia.</p> <p>Promover (educar p/) o desenvolvimento de hábitos saudáveis.</p>
2º Ano	<p>EU COM O OUTRO</p> <p>Desenvolver o conhecimento das diversas manifestações da cultura corporal a partir do cotidiano da comunidade escolar.</p> <p>Dar continuidade aos processos de construção do autoconhecimento, da superação de limites, da autonomia, e reconhecimento da individualidade na relação com o outro.</p> <p>Promover (educar p/) o desenvolvimento de hábitos saudáveis.</p>
3º Ano	<p>EU E O GRUPO / SER SOCIAL</p> <p>Aprofundar o conhecimento das diversas manifestações da cultura corporal a partir do cotidiano da comunidade escolar.</p> <p>Aprofundar os processos de construção do autoconhecimento, da superação de limites e da autonomia, e reconhecimento da individualidade na relação com o grupo.</p> <p>Sensibilizar para o desenvolvimento de hábitos saudáveis.</p>
4º Ano	<p>Realizar atividades que envolvam regras elaboradas pelo próprio coletivo dos alunos.</p> <p>Desenvolver atividades que envolvam a ginástica e o ritmo de forma lúdica relacionando a outros conteúdos abordados nas aulas de Educação Física.</p> <p>Inserir os jogos pré-desportivos elementares, os quais auxiliem no processo de compreensão do jogo coletivo e individual.</p> <p>Buscar no processo de avaliação do desempenho dos alunos a reflexão dos seus resultados.</p>
5º Ano	<p>Experimentar atividades elaboradas pelo coletivo dos alunos, buscando alterá-las no decorrer das ações.</p> <p>Desenvolver atividades que envolvam a ginástica e o ritmo de forma lúdica relacionando a outros conteúdos abordados nas aulas de Educação Física.</p> <p>Inserir atividades de jogos pré-desportivos que sejam próximos aos esportes coletivos e individuais.</p> <p>Buscar no processo de avaliação do desempenho dos alunos a reflexão dos seus resultados.</p>

6° Ano	<p>Oportunizar vivências entre as diferentes formas de jogos, esportes coletivos e individuais, bem como manifestações artísticas e culturais.</p> <p>Possibilitar a relação entre os diversos conceitos, abordados durante o ano com as demais atividades propostas de forma simples</p> <p>Incentivar ações que desenvolvam a integração dos conteúdos voltados à saúde com as demais atividades realizadas durante as aulas.</p>
7° Ano	<p>Possibilitar avanços em nível motor, cognitivo, afetivo e social entre as diferentes formas de jogos com os esportes coletivos e individuais, bem como as manifestações artísticas e culturais.</p> <p>Relacionar às ações de avaliação física com os conteúdos voltados à saúde.</p>
8° Ano	<p>Apresentar ações de integração entre as diferentes formas de manifestações dos jogos com a organização esportiva.</p> <p>Dominar as ações motoras elementares voltadas ao esporte.</p> <p>Fazer com que os alunos compreendam e realizem o processo de avaliação (com o auxílio do docente), para que após a coleta de dados, sejam capazes de compreender os resultados apresentados nos testes que avaliem a saúde dos alunos.</p> <p>Relacionar os resultados obtidos nos testes que avaliam a saúde dos escolares com o atual estado de saúde dos alunos e com os hábitos saudáveis.</p>
9° Ano	<p>Desenvolver a autonomia dos alunos frente à organização dos eventos e atividades das aulas de Educação Física.</p> <p>Dominar as ações motoras elementares voltadas ao esporte, entendendo que tais ações fazem parte da construção do jogo tático e técnico.</p> <p>Fazer com que os alunos compreendam e realizem o processo de avaliação (com o auxílio do docente), para que após a coleta de dados, sejam capazes de compreender os resultados apresentados nos testes que avaliem a saúde dos alunos.</p> <p>Relacionar os resultados obtidos nos testes que avaliam a saúde dos escolares com o atual estado de saúde dos alunos e com os hábitos saudáveis.</p>

Matriz Curricular do 1º e 2º Anos

Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
<p>EN1. Apropriação e uso de diversas formas de expressão nas diferentes formas de linguagens.</p> <p>EN2. Significação, criação e fruição nas diferentes formas de linguagens.</p>	<p>ET1. O sujeito no processo da apropriação da linguagem na perspectiva da Alfabetização Letrada e Lúdica, da expressividade corporal e artística.</p> <p>ET2. Processos de compreensão e produção nas diferentes formas de linguagem.</p> <p>ET3. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes formas de linguagem.</p>	<p>Conhecimento do corpo e consciência corporal (eu/objeto/ espaço).</p> <p>Cultura corporal do movimento (repertório cultural).</p> <p>Educação Física sujeito de direitos/deveres.</p>	<p>Diferentes Formas de Jogos</p> <p>Jogos Perceptivos/ Sensoriais Percepção Espaço Temporal, Direcionalidade, Lateralidade, Dominância Lateral, Percepção Figura/Fundo, Sensações, Consciência Corporal, Motricidade Ampla, Motricidade Fina.</p> <p>Construção de Jogos/Brinquedos/Brincadeiras Regras, Coletividade/Individualidade, Motricidade Fina (manufatura), Reciclagem/Ressignificação.</p> <p>Jogos Cooperativos/ Competitivos Individualidade/Coletividade, Estratégia (tomada de decisão), Ética (respeito às regras).</p> <p>Jogos Populares Universalidade, Regionalidade, Sincretismo, Identidade, Contextualização</p> <p>Jogos Raciocínio/Lógico Formalizado Calculo, Estratégia (tomada de decisão), Atenção/Concentração, Memória, Percepção/Avaliação, Percepção Espacial.</p> <p>Atividades Rítmicas Consciência Ritmo Motora, Tempo Musical, Espaço Temporal, Consciência Corporal, Linguagem Corporal, Ritmos Étnicos Culturais, Dança.</p> <p>Ginástica Força, Equilíbrio, Flexibilidade, Coordenação, Confiança/Segurança, Atividades Física e Saúde, Imagem Corporal.</p> <p>Hábitos Saudáveis Atividade Física, Saúde, Aptidão Física, Nutrição, Noções de Primeiros Socorros, Avaliações Antropométrica, Valências Físicas, Postural e Somatotipológica</p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar atividades que envolvam as capacidades psicomotoras: percepção do próprio corpo/adequação espacial/ orientação e estruturação espaço-temporal em relação a si próprio, ao outro, aos objetos/ coordenação viso motora/ lateralidade /ritmo; - Apresentar dominância de lateralidade; - Ampliar e aperfeiçoar as diferentes possibilidades motoras de deslocamento, manipulação e estabilização; - Apresentar habilidade na ginástica geral; - Aprimorar as percepções: Sensorial, Espacial e Temporal; - Distinguir e adequar seus movimentos a diferentes ritmos; - Utilizar as valências físicas nas diferentes formas de movimento; - Utilizar o repertório motor, amplo e fino no seu dia a dia; - Analisar e sintetizar nas diversas situações relacionadas ao movimento e às atividades propostas/ construídas/ reconstruídas; - Executar jogos, adaptando seus movimentos ao espaço/tempo; - Ampliar seu repertório de atividades lúdicas com as brincadeiras/dramatizações/ imitações; - Interagir em diferentes grupos; -Ter noções e cuidados básicos de saúde; - Tomar decisões (autonomia) frente aos novos desafios; - Reconhecer algumas formas de manifestações da cultura corporal/popular. <p>Compreender e respeitar as regras e normas de convivência social;</p> <p>Criar e improvisar movimentos corporais relacionados ao ritmo e a dança (Todos os anos);</p> <p>Realizar gestos e movimento de acordo com o ritmo;</p> <p>Conhecer a postura correta nas atividades diárias.</p>	

* Texto Complementar: Diversidade, Inclusão, Meio Ambiente, Mídia e Tecnologia, Droga lícitas e ilícitas

Matriz Curricular do 3º. E 4º Ano					
Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
<p>EN1. Apropriação e uso de diversas formas de expressão nas diferentes formas de linguagens.</p> <p>EN2. Significação, criação e fruição nas diferentes formas de linguagens.</p>	<p>ET1. O sujeito no processo da apropriação da linguagem na perspectiva da Alfabetização Letrada e Lúdica, da expressividade corporal e artística.</p> <p>ET2. Processos de compreensão e produção nas diferentes formas de linguagem.</p> <p>ET3. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes formas de linguagem.</p>	<p>do corpo e consciência corporal</p> <p>Cultura corporal do movimento</p> <p>Educação Física – sujeito de direitos e deveres</p>	<p>Diferentes formas de jogos Jogos de regras Jogos sensório-motor Jogos de estratégia</p> <p>Jogos Cooperativos / Competitivos Jogos Populares Jogos pré-desportivos Jogos de destreza aberta – reestruturação do plano motor (ex: caçador) Jogos de destreza fechada - precisão dos movimentos (ex: boliche)</p>	<p>Diferentes formas de jogos Ampliar as possibilidades de jogar, diversificando as brincadeiras nas variáveis pessoas, espaço, tempo, gestos e recursos materiais; Compreender as relações existentes nos jogos cooperativos e jogos competitivos; Criar e transformar as regras dos jogos permitindo sua prática e execução; Vivenciar e recriar jogos, brincadeiras e brinquedos da cultura popular. Compreender e respeitar as regras e normas de convivência social dentro de princípios éticos.</p>	
			<p>Atividades Rítmicas Brinquedos cantados Exercícios ritmados Danças</p>	<p>Perceber e identificar nas brincadeiras os elementos sonoros, visuais e cênicos; Compreender que há uma linguagem corporal que pode ser expressada por meio da dança; Acompanhar gestos e movimento de acordo com o ritmo; Realizar gestos e movimento de acordo com o ritmo; Contextualizar a origem das danças ;</p>	
			<p>Ginástica Geral Equilíbrios, ondas, saltos Marcações corporais ou poses, passos, caminhadas, corridas, balanceamentos, circunduções, em diferentes direções e planos Diferentes ritmos na execução dos elementos corporais Acrobacias simples (rolamentos e os apoios invertidos) Manipulação de aparelhos de pequeno porte</p>	<p>Ginástica Geral Ampliar e realizar habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização com coordenação em espaços de práticas corporais; Conhecer as possibilidades de movimentos corporais, visando a auto-superação; Vivenciar atividades em grupo que envolvam elementos da ginástica; Contextualizar a origem das manifestações ginásticas;</p>	
			<p>Lutas Jogos de equilíbrio-desequilíbrio Quedas Golpes Simulações</p>	<p>Experimentar jogos de equilíbrio-desequilíbrio, quedas, golpes e simulações;</p>	
			<p>Hábitos Saudáveis Atividade física; Nutrição e Alimentação, Aspectos Posturais, Lazer</p>	<p>Identificar uma alimentação saudável; Conhecer a postura correta nas atividades diárias. Conhecer as atividades de lazer em sua comunidade;</p>	

Matriz Curricular do 5º Ano					
Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
<p>EN1. Apropriação e uso de diversas formas de expressão nas diferentes formas de linguagens.</p> <p>EN2. Significação, criação e fruição nas diferentes formas de linguagens.</p>	<p>ET1. O sujeito no processo da apropriação da linguagem na perspectiva da Alfabetização Letrada e Lúdica, da expressividade corporal e artística.</p> <p>ET2. Processos de compreensão e produção nas diferentes formas de linguagem.</p> <p>ET3. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes formas de linguagem.</p>	<p>Conhecimento do corpo e consciência corporal</p> <p>Cultura corporal do movimento</p> <p>Educação Física – sujeito de direitos e deveres</p>	<p>Diferentes formas de jogos Jogos de regras Jogos sensório-motor Jogos de estratégia</p>	<p>Diferentes formas de jogos Ampliar e aperfeiçoar as formas de jogar, diversificando as brincadeiras considerando a quantidade de pessoas na atividade, espaço, tempo, gestos e recursos materiais;</p>	
			<p>Jogos Cooperativos / Competitivos Jogos Populares</p>	<p>Compreender as relações existentes nos jogos cooperativos e jogos competitivos; Vivenciar, criar e transformar jogos, brincadeiras e brinquedos;</p>	
			<p>Jogos pré-desportivos Jogos de destreza aberta – reestruturação do plano motor (ex: caçador) Jogos de destreza fechada - precisão dos movimentos (ex: boliche)</p>	<p>Diferenciar as características do esporte e do jogo; Compreender e respeitar as regras e normas de convivência social dentro de princípios éticos.</p>	
			<p>Atividades Pré Desportivas Habilidades Motoras Fundamentais, Movimentos Naturais, Valências Motoras, Valências Físicas, Regras, Repertório Motor</p>	<p>Vivenciar conceitos relativos à prática esportiva tais como: ocupação do espaço, ataque/defesa, agressividade/violência, individualidade/coletividade.</p> <p>Espera-se que o aluno compreenda a importância da participação de cada um dentro do grupo e para o jogo.</p>	
			<p>Atividades Rítmicas Brinquedos cantados Exercícios ritmados Danças</p>	<p>Utilizar nas brincadeiras os elementos sonoros, visuais e cênicos; Realizar atividades nas quais a linguagem corporal possa ser expressada por meio da dança; Realizar gestos e movimento de acordo com o ritmo; Criar e improvisar movimentos corporais relacionados ao ritmo e a dança; Contextualizar a origem das danças;</p>	
			<p>Ginástica Geral Equilíbrios, ondas, saltos Marcações corporais ou poses, passos, caminhadas, corridas, balanceamentos, circunvoluções, em diferentes direções e planos Diferentes ritmos na execução dos elementos corporais Acrobacias simples (rolamentos e os apoios invertidos) Manipulação de aparelhos de pequeno porte</p>	<p>Ampliar e realizar habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização com coordenação em espaços de práticas corporais; Construir atividades em grupo que envolvam elementos da ginástica; Contextualizar a origem das manifestações ginásticas;</p>	
			<p>Lutas Contexto histórico-cultural Filosofia Influência da mídia Jogos de equilíbrio-desequilíbrio Quedas Golpes Simulações</p>	<p>Conhecer o contexto histórico-cultural e a filosofia das lutas; Valorizar as diferenças e favorecer a integração nas diferentes atividades sugeridas durante as aulas;</p>	
			<p>Hábitos Saudáveis Atividade física; Nutrição e Alimentação, Aspectos Posturais, Lazer</p>	<p>Ter noções das transformações da sociedade em relação aos hábitos de vida; Ter noções da importância de uma alimentação saudável; Identificar a postura correta nas atividades diárias. Identificar e refletir sobre as atividades de lazer em sua comunidade;</p>	

Matriz Curricular do 6º Ano					
Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
EN1. Re-significação no uso das diversas formas de expressão nas diferentes linguagens		<p>Conhecimento do corpo e consciência corporal (eu objeto/espço)</p> <p>Cultura corporal do movimento (repertorio cultural)</p> <p>Educação Física – sujeito de direitos e deveres</p>	<p>Diferentes Formas de Jogos</p> <p>Construção de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras</p> <p><i>Regras, Coletividade/Individualidade, Motricidade Fina (manufatura)</i></p> <p>Jogos Raciocínio/Lógico Formalizado</p> <p><i>Calculo, Estratégia (tomada de decisão), Atenção/Concentração, Memória, Percepção/Avaliação, Percepção Espacial</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno viva momentos de reflexão em relação às suas escolhas e atitudes durante o jogo.</p> <p>-Diferenciar jogo e esporte</p> <p>-Espera-se que o aluno crie/recrie jogos, brinquedos e/ou brincadeira na forma individual e coletiva.</p>	
			<p>Jogos Pré-Desportivos</p> <p><i>Habilidades Motoras Fundamentais, Movimentos Naturais, Valências Motoras, Valências Físicas, Regras, Repertório Motor</i></p>	<p>-Vivenciar situações que possam promover compreensão de regras e normas de convivência social.</p> <p>- Entender conceitos relativos à prática esportiva tais como: ocupação do espaço, ataque/defesa, agressividade/violência, individualidade/coletividade.</p> <p>-Espera-se que o aluno desenvolva a consciência da importância da participação de cada um dentro do grupo e para o jogo.</p>	
			<p>Iniciação Esportiva</p> <p><i>Esportes Coletivos (Futsal, Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol, entre outros)</i></p> <p><i>Esportes Individuais (Atletismo, Tênis, Tênis de Mesa, entre outros)</i></p>	<p>-Reconhecer os princípios (bases das regras e da mecânica do jogo) de cada esporte.</p> <p>-Aprender e utilizar os gestos característicos dos esportes coletivos e individuais.</p> <p>-Entender a ocupação dos espaços nos diferentes tipos de esportes.</p> <p>-Conhecer o movimento esportivo (fenômeno esportivo) e a história dos diferentes esportes.</p> <p>-Participar em atividades esportivas, respeitando regras e colegas.</p>	
			<p>Ginástica Geral</p> <p><i>Valências Físicas: Força, Equilíbrio, Flexibilidade, Velocidade, Ritmo, Coordenação, Agilidade, Descontração Muscular, Resistência, Confiança/Segurança</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno vivencie/desenvolva as valências físicas.</p>	
			<p>Atividade Física e Saúde</p> <p><i>Conhecimento do Corpo (Antropometria, Avaliação Física, Imagem Corporal), Hábitos Saudáveis.</i></p>	<p>-Perceber as relações de causa e efeito entre os hábitos saudáveis e a manutenção do bem estar dos indivíduos.</p> <p>-Espera-se que o aluno acompanhe as mudanças corporais associadas ao seu crescimento e à prática de atividade física.</p>	

Matriz Curricular do 7º Ano

Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
<p>EN1. Re-significação no uso das diversas formas de expressão nas diferentes linguagens</p>		<p>Conhecimento do corpo e consciência corporal (eu objeto/espço)</p>	<p>Jogos Raciocínio/Lógico Formalizado <i>Calculo, Estratégia (tomada de decisão), Atenção/Concentração, Memória, Percepção/Avaliação, Percepção Espacial</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno viva momentos de reflexão em relação às suas escolhas e atitudes durante o jogo, tomando decisões elementares em diferentes jogos.</p>	
		<p>Cultura corporal do movimento (repertorio cultural)</p>	<p>Iniciação Esportiva <i>Esportes Coletivos (Futsal, Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol, entre outros)</i> <i>Esportes Individuais (Atletismo, Tênis, Tênis de Mesa, entre outros)</i></p>	<p>-Refinar e ampliar o repertório de gestos característicos dos esportes coletivos e individuais. -Espera-se que o aluno desenvolva autonomia para participar dos diferentes esportes respeitando suas regras gerais ou recriando-as. -Aprofundar o conhecimento da história do movimento esportivo (fenômeno esportivo) e sua relação com sociedade.</p>	
		<p>Educação Física – sujeito de direitos e deveres</p>	<p>Ginástica Geral <i>Valências Físicas: Força, Equilíbrio, Flexibilidade, Velocidade, Ritmo, Coordenação, Agilidade, Descontração Muscular, Resistência, Confiança/Segurança</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno vivencie e aprimore as valências físicas.</p>	
			<p>Atividade Física e Saúde <i>Conhecimento do Corpo (Antropometria, Avaliação Física, Imagem Corporal), Hábitos Saudáveis.</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno conheça os conceitos que envolvam a atividade física e saúde. -Espera-se que o aluno acompanhe as mudanças corporais associadas ao seu crescimento e à prática de atividade física, utilizando dados coletados.</p>	

Matriz Curricular do 8º Ano

Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
EN1. Re-significação no uso das diversas formas de expressão nas diferentes linguagens		Conhecimento do corpo e consciência corporal (eu objeto/espço)	Jogos Raciocínio/Lógico Formalizado <i>Calculo, Estratégia (tomada de decisão), Atenção/Concentração, Memória, Percepção/Avaliação, Percepção Espacial</i>	-Espera-se que o aluno reconheça as possibilidades e utilize as estratégias necessárias considerando a complexidade do jogo e os demais participantes.	
		Cultura corporal do movimento (repertorio cultural)	Educação Esportiva <i>Esportes Coletivos (Futsal, Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol, entre outros)</i> <i>Esportes Individuais (Atletismo, Tênis, Tênis de Mesa, entre outros)</i> <i>Aspectos Sociais do Esporte</i>	-Refinar e ampliar o repertório de gestos característicos dos esportes coletivos e individuais. -Desenvolver a movimentação tática -Conhecer as funções estratégicas de cada esporte (posição dos jogadores no ambiente do jogo). -Espera-se que o aluno conheça e utilize as regras gerais de cada esporte. -Vivenciar os papéis do esporte (arbitragem, atleta, mesário, entre outros). -Relacionar o movimento esportivo (fenômeno esportivo) com sociedade e sua corporeidade.	
		Educação Física – sujeito de direitos e deveres	Ginástica Geral <i>Valências Físicas: Força, Equilíbrio, Flexibilidade, Velocidade, Ritmo, Coordenação, Agilidade, Descontração Muscular, Resistência, Confiança/Segurança</i>	-Espera-se que o aluno vivencie e aprimore as valências físicas. -Reconhecer as valências físicas sendo aplicadas nas diversas atividades físicas.	
			Atividade Física e Saúde <i>Conhecimento do Corpo (Antropometria, Avaliação Física, Imagem Corporal), Hábitos Saudáveis.</i>	-Espera-se que o aluno relacione os conceitos da atividade física e saúde com o funcionamento do corpo humano. -Espera-se que o aluno interprete os dados coletados, associando-os ao crescimento, à maturação e aos hábitos do indivíduo.	

Matriz Curricular do 9º Ano

Eixos Norteadores	Eixos Temáticos	Conceitos	Objetos do Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Planejamento
<p>EN1. Re-significação no uso das diversas formas de expressão nas diferentes linguagens</p>		<p>Conhecimento do corpo e consciência corporal (eu objeto/espaço)</p> <p>Cultura corporal do movimento (repertório cultural)</p> <p>Educação Física – sujeito de direitos e deveres</p>	<p>Jogos Raciocínio/Lógico Formalizado <i>Calculo, Estratégia (tomada de decisão), Atenção/Concentração, Memória, Percepção/Avaliação, Percepção Espacial</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno avalie as possibilidades e utilize as estratégias necessárias considerando a complexidade do jogo e os demais participantes.</p>	
			<p>Educação Esportiva <i>Esportes Coletivos (Futsal, Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol, entre outros)</i> <i>Esportes Individuais (Atletismo, Tênis, Tênis de Mesa, entre outros)</i> <i>Aspectos Sociais do Esporte</i></p>	<p>-Refinar e ampliar o repertório de gestos característicos dos esportes coletivos e individuais. -Espera-se que o aluno utilize e amplie os movimentos táticos de cada esporte. -Vivenciar as funções estratégicas de cada esporte (posição dos jogadores no ambiente do jogo). -Espera-se que o aluno aplique as regras gerais de cada esporte. -Espera-se que o aluno tenha autonomia para organizar, executar e avaliar eventos competitivos na escola. -Contextualizar o fenômeno esporte na sociedade contemporânea.</p>	
			<p>Ginástica Geral <i>Valências Físicas: Força, Equilíbrio, Flexibilidade, Velocidade, Ritmo, Coordenação, Agilidade, Descontração Muscular, Resistência, Confiança/Segurança</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno vivencie e aprimore as valências físicas. -Identificar as atividades físicas que desenvolvem as diferentes valências.</p>	
			<p>Atividade Física e Saúde <i>Conhecimento do Corpo (Antropometria, Avaliação Física, Imagem Corporal), Hábitos Saudáveis, Noções de Primeiros Socorros.</i></p>	<p>-Espera-se que o aluno avalie como a mídia se apropria e utiliza os conceitos associados à atividade física e saúde. -Espera-se que o aluno interprete as informações coletadas sobre a atividade física e saúde e proponha intervenções em seu contexto.</p>	

ANEXO C – Quantidade de alunos matriculados
por série na Escola Básica Municipal Luiz
Cândido da Luz no ano letivo de 2011

E.B.M. LUIZ CANDIDO DA LUZ - 1023

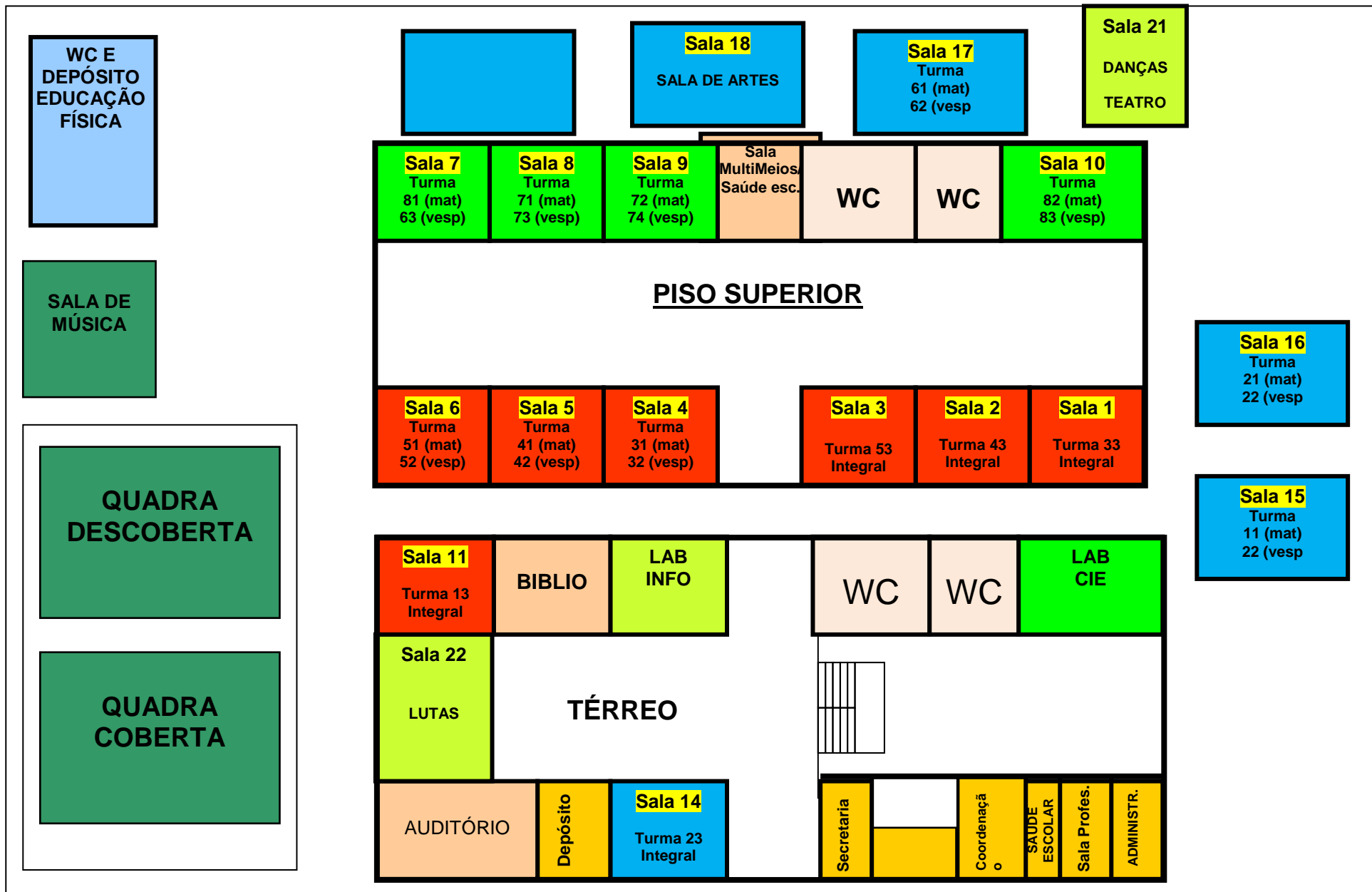
Ano Letivo: 2011

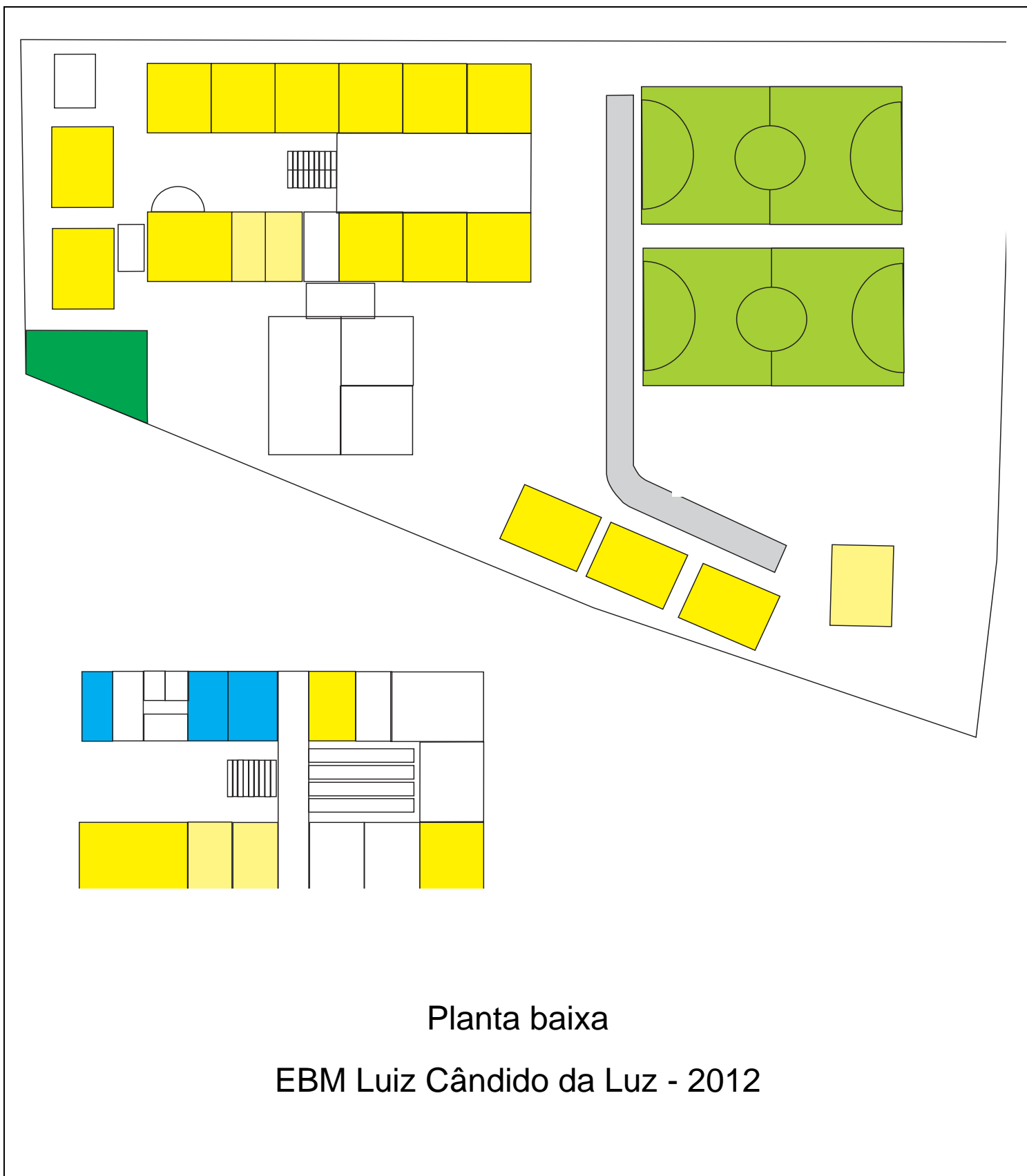
Situação da Unidade Escolar

Curso	Matriz	Semestre	Turno	Etapa	Turma	Qt Alunos Regulares	Qt Alunos Depend.	Outros Atendim.
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	M	1	11	26	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	M	2	21	17	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	M	3	31	27	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	M	4	41	29	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	V	1	12	26	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	V	2	22	22	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	V	3	32	23	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	V	4	42	26	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	1	13	24	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	2	23	25	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	3	33	22	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	4	43	27	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	4	43	24	0	0
150 ENSINO FUNDAMENTAL(1 A 4 SERIE)	424	0	I	4	44	21	0	0
150	424					330	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	5	51	29	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	6	61	32	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	6	64	31	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	7	71	34	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	7	72	0	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	7	73	0	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	M	8	81	28	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	V	5	52	31	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	V	6	62	33	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	V	6	63	25	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	V	7	72	24	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	V	8	82	22	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	I	5	53	24	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	I	5	54	18	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	I	7	73	32	0	0
151 ENSINO FUNDAMENTAL(5 A 8 SERIE)	983	0	I	8	83	23	0	0
151	983					366	0	0
Total de Alunos	Regulares - Anual	725	Dependentes - Anual	0	Outros Atendimentos	0		
	Regulares - 1ºSemestre	0	Dependentes - 1ºSemestre	0				
	Regulares - 2ºSemestre	0	Dependentes - 2ºSemestre	0				

ANEXO D – Organização do espaço escolar,
planta baixa e vista aérea da Escola Básica
Municipal Luiz Cândido da Luz

Organização do Espaço Escolar da EBM Luiz Cândido da Luz





Planta baixa

EBM Luiz Cândido da Luz - 2012

Vista Aérea – Imagem Google Heart

EBM Luiz Cândido da Luz - 2012



© 2011 Inav/Geosistemas SRL
Image © 2011 GeoEye

ANEXO E – Lista de materiais enviados para a Escola
Básica Municipal Luiz Cândido da Luz pelos
Programas Mais Educação e Segundo Tempo

CONFERÊNCIA DE CAIXAS DA OF

OF: 1

CAIXA 1

Item/Código	Especificação	Quant.	Nº CX
1 Código: WI0003	Bola de Basquete adulto Tamanho oficial.	6,00	1
2 Código: WI0002	Bola de Basquete infantil Tamanho mirim.	6,00	1
3 Código: PE0334	Bola de Futebol de Campo Adulto Tamanho Oficial Adulto.	10,00	1
4 Código: PE0335	Bola de Futebol de Campo Infantil Tamanho Infantil.	10,00	1
5 Código: PE0336	Bola de Futebol de Salão Adulto Tamanho Oficial Adulto.	6,00	1
6 Código: PE0337	Bola de Futebol de Salão Infantil Tamanho Infantil.	6,00	1
16 Código: AC0006	Cone Médio Na cor laranja.	10,00	1
25 Código: AC0496	Jogos de dominó com 28 peças.	15,00	1

OF: 1			
CAIXA 2			
Item/Código	Especificação	Quant.	Nº CX
7 Código: ACS019	Bola de Handebol Juvenil/Feminino Tamanho.	6,00	2
8 Código: ACS018	Bola de Handebol Infantil Tamanho Infantil.	6,00	2
9 Código: ACS002	Bola de Vôlei Oficial Tamanho Oficial Adulto.	6,00	2
10 Código: PE0338	Bola de Vôlei Infantil Tamanho Infantil, confeccionada em PVC.	6,00	2
11 Código: PE0339	Bola para Recreação de borracha Bola para iniciação n.10.	10,00	2
12 Código: PL0016	Rede de Basquete.	1,00	2
17 Código: AC0008	Cone Grande Na cor laranja e branco.	10,00	2
18 Código: PE0333	Bomba de encher bola.	2,00	2
19 Código: AC0055	Bico para bomba de encher bola.	8,00	2
20 Código: AC0492	Apito para arbitragem de plástico com cordão.	4,00	2
21 Código: AC0491	Bambolê Aro de plástico.	15,00	2
28 Código: AC0499	Peteca.	10,00	2
30 Código: AC0619	Colete esportivo de Identificação Confeccionado em tecido 100% poliéster.	4,00	2
31 Código: ED0010	Cadeado Cadeado 20 mm.	2,00	2

ANEXO F – Lista dos materiais de Educação Física enviados
pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
para a Escola Básica Municipal Luiz
Cândido da Luz no ano letivo de 2011

ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS

Nota de Requisição de Materiais

Estoque: 8 - SEC. EDUCAÇÃO

Centro de Custo: 19-06-03603 - Eb Luiz Cândido da Luz

Recebido em 13/09/11

Requisição nº 25195 de 01/09/2011

Ordem	Código	Descrição	Unidade	Quant Requis	Quant Atend
<i>OK</i> 1	01-01-2828	BAMBOLE, CONFECCIONADO EM TUBO	UN	23,00	0,00
<i>OK</i> 2	06-01-0378	Raquete para Tênis de Mesa de Madeira, com revestimento de	UN	5,00	0,00
<i>OK</i> 3	06-01-0166	BOLA DE PING-PONG	UN	7,00	0,00
<i>OK</i> 4	06-01-0442	PETECA COM BASE EM NAPA, COSTURADA A MÃO, PENAS COLORIDAS Q	UN	11,00	0,00
<i>OK</i> 5	06-01-0456	Bola de Futebol de Campo, costurada, com 32 gomos, confe	UN	5,00	0,00
<i>OK</i> 6	06-01-0461	□ Bola de Tênis Oficial e aprovada pela ITF/CBT, em embalagem	UN	2,00	0,00
<i>N. vero</i> 7	06-01-0373	Rede de Tênis de Mesa Oficial, altura de 15 cm, em tecido s	UN	2,00	0,00 <i>nas</i>
<i>OK</i> 8	06-01-0466	□ Rede Oficial para Aro de Basquetebol, altura 40 cm, 12 alça	PAR	1,00	0,00
<i>N. vero</i> 9	06-01-0447	Rede de FutSal Oficial, em fio 100% de polietileno torcido	UN	1,00	0,00 <i>nas</i>
<i>OK</i> 10	06-01-0476	□ Colchonete confeccionado em bagum, com capa, medindo: 1,00	UN	14,00	0,00
<i>OK</i> 11	06-01-0479	□ Cone de sinalização em PVC, medindo 50cm, colorido. (trazer	UN	5,00	0,00
<i>OK</i> 12	06-01-0481	□ Kits de tacobol de madeira (inclui dois tacos de madeira la	KIT	5,00	0,00
<i>N. vero</i> 13	06-01-0586	RAQUETE PARA TÊNIS -	UN	7,00	0,00 <i>nas</i>
<i>N. vero</i> 14	01-02-0754	JOGOS DE MEMÓRIA DIVERSOS	UN	3,00	0,00 <i>nas</i>
<i>OK</i> 15	01-02-0755	JOGO DE QUEBRA CABÇA (DESCRIÇÃO: JOGOS DE QUEBRA CABEÇA	UN	3,00	0,00
<i>N. vero</i> 16	06-01-0131	BOLA DE VOLEIBOL	UN	14,00	0,00 <i>nas</i>
<i>OK</i> 17	06-01-3412	JOGO DE BOTÕES,	UN	2,00	0,00
<i>OK</i> 18	06-01-3413	JOGO DE BOTÕES	UN	2,00	0,00
<i>OK</i> 19	01-02-0656	JOGO BINGO, C/ CARTÕES DE PAPELÃO, BOLINHAS DE PLÁSTICO	UN	3,00	0,00
<i>N. vero</i> 20	06-01-0252	Perna de pau cfe especificação	PAR	23,00	0,00 <i>nas</i>
<i>OK</i> 21	01-01-3309	Corda Trançada, confeccionada em poliéster, 12 mm	MT	9,00	0,00
<i>OK</i> 22	06-01-0579	BOLA DE VOLEIBOL -	UN	9,00	0,00
<i>OK</i> 23	06-01-0369	Bomba de inflar bolas, dupla ação, com agulha sobressalente	UN	1,00	0,00
<i>OK</i> 24	06-01-0587	BOLA DE VOLEIBOL ACABAMENTO:	UN	9,00	0,00
<i>OK</i> 25	06-01-3409	JOGO DE XADREZ,	UN	4,00	0,00
<i>OK</i> 26	06-01-0363	Bola de FutSal, matrizada, confeccionada em micropower, câm	UN	14,00	0,00
<i>OK</i> 27	06-01-3410	BOLA INICIAÇÃO INFANTIL Nº 10	UN	18,00	0,00
<i>OK</i> 28	06-01-3415	SACO DE TECIDO (LINHAGEM, JUTA, ESTOPA). REFERÊNCIA DE 50KG.	UN	23,00	0,00
<i>OK</i> 29	06-01-0484	□ Peça com 10 metros de elástico de algodão, com 1cm de largu	UN	5,00	0,00
30	06-01-0561	BOLA OFICIAL DE BASQUETE	UN	1,00	0,00

Nome:

Requerente

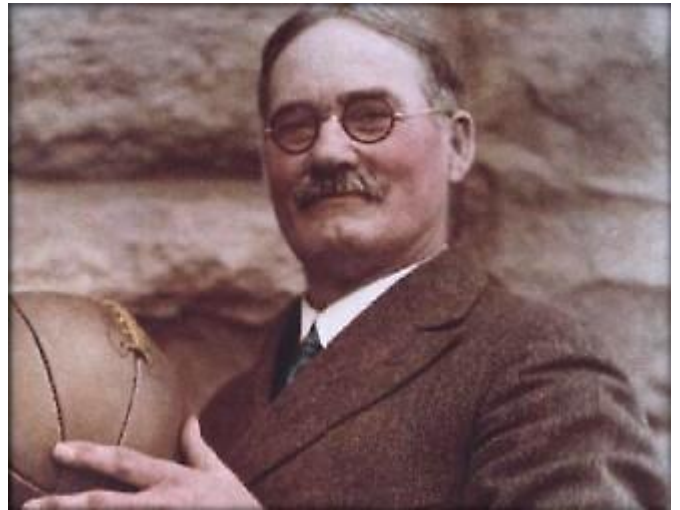
Loreni Steiner Becker
Departamento de Materiais
Mat. 09288-6

Márlí Lorenssetti
Gerente

ANEXO G – Apostila sobre Basquetebol
construída pelo professor 1

BASQUETEBOLE

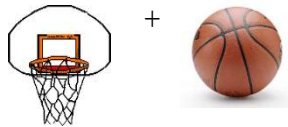
O **basquetebol** é uma modalidade esportiva coletiva, que foi idealizada nos Estados Unidos da América pelo professor de Educação Física da Associação Cristã de Moços (A.C.M.), James Naismith, no ano de **1891** na cidade de Springfield no estado de Massachusetts.



Basketball = baquetebol

basket + Ball

cesta + bola



Significado do nome

O objetivo do jogo é introduzir a bola no cesto da equipe adversária (marcando pontos) e, simultaneamente, evitar que esta seja introduzida no próprio cesto, respeitando as regras do jogo. A equipe que obtiver mais pontos no fim do jogo vence.

Sua idealização se deu em função de um inverno rigoroso, com o objetivo de que o jogo pudesse ser praticado por um grande número de pessoas, que não fosse violento e que pudesse ser adaptado a um local fechado.



James Naismith ao idealizar o basquetebol, criou um jogo que envolvia **5 princípios básicos**, a saber:

- a bola seria esférica e grande;
- o jogador não poderia correr com a bola na mão;
- a bola deveria ser passada com as mãos;
- não poderia haver contato corporal;
- e o alvo seria colocado horizontalmente (a cesta)



Em 1896, o basquetebol foi introduzido no Brasil, pelo professor Augusto Shaw, do Mackenzie College - São Paulo. Mas, a grande responsável pela divulgação do basquetebol no Brasil foi a A.C.M. A foto ao lado mostra a primeira equipe de basquete.



Atualmente, o basquetebol é praticado por um número significativo de pessoas, seja na escola, em clubes etc.



CARACTERÍSTICAS DO BASQUETEBOL

O basquetebol é jogado por duas equipes de cinco jogadores cada.

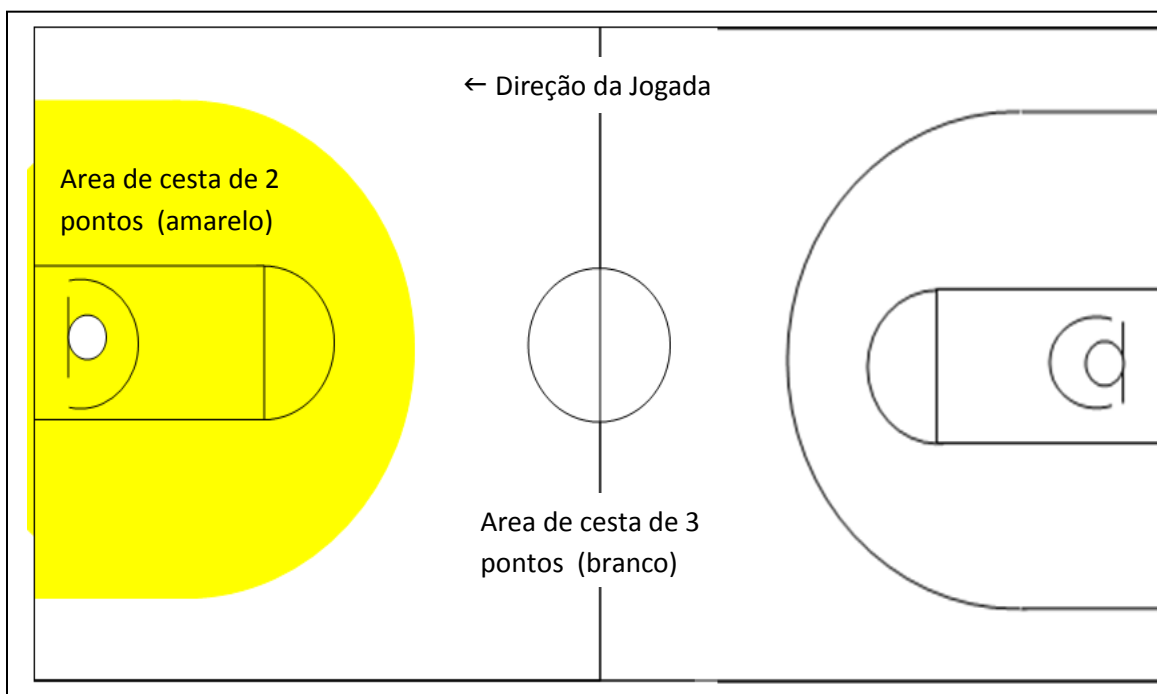
Durante um jogo de basquetebol, os jogadores marcam pontos ao lançarem a bola para dentro da cesta, uma ação conhecida como **arremesso**.

Os pontos diferem dependendo de onde os jogadores estão quando arremessam a bola

Cesta de 3 pontos: Atribuídos aos jogadores que fazem a cesta quando estão **atrás** da linha de 3 pontos;

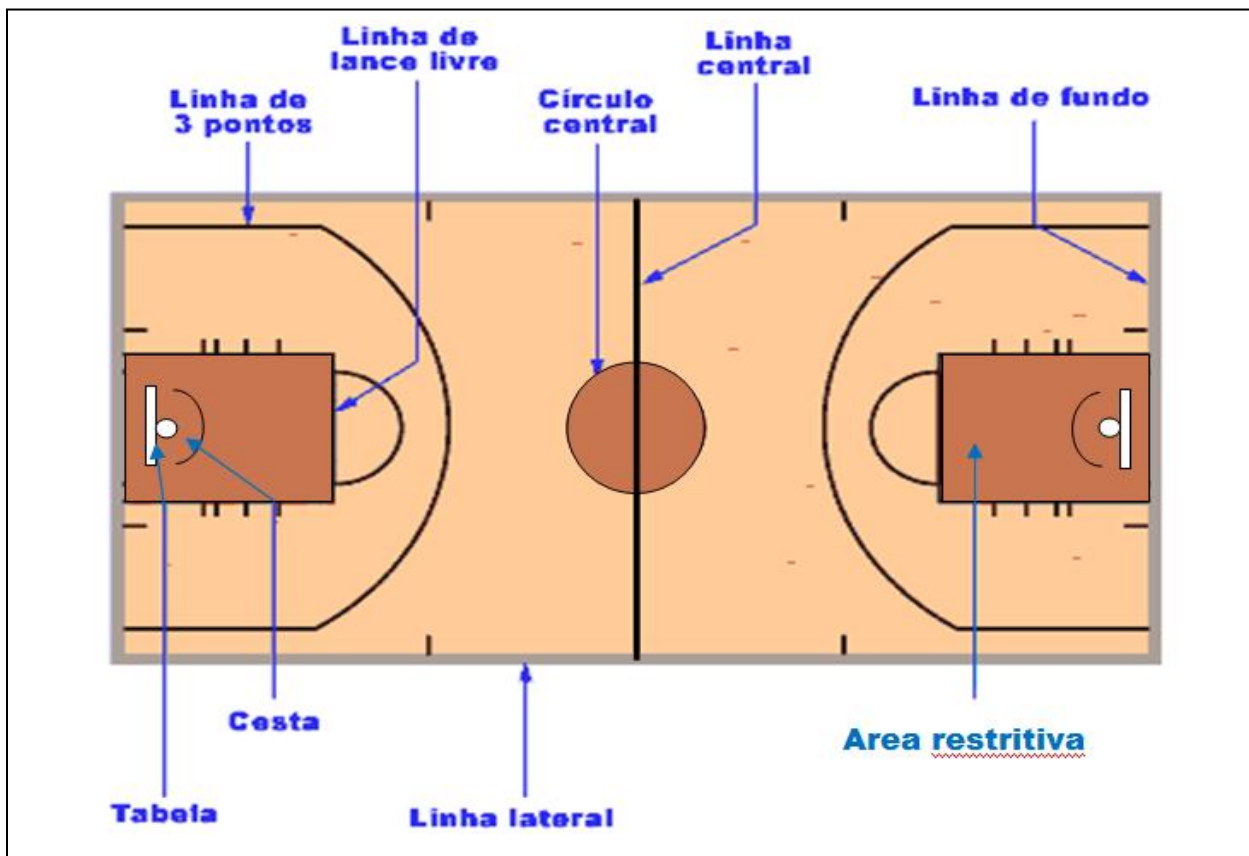
Cesta de 2 pontos: Atribuídos aos jogadores que arremessam e fazem a cesta de qualquer lugar dentro da linha de 3 pontos. Isso pode ser feito após um pulo, uma passagem ou cravando a bola no cesto (a enterrada);

Cesta de 1 ponto: Quando os jogadores sofrem falta, eles têm direito a arremessos de lance livre. Cada arremesso convertido vale 1 ponto.



Uma outra característica do basquetebol consiste no tempo de um jogo oficial que é de quatro períodos de dez minutos.

A quadra de jogo é formada por:



FUNDAMENTOS DO BASQUETEBOLE

São os movimentos fundamentais que são executados segundo um determinado gesto técnico que é a forma "correta" de execução de um movimento específico no jogo do basquetebol.

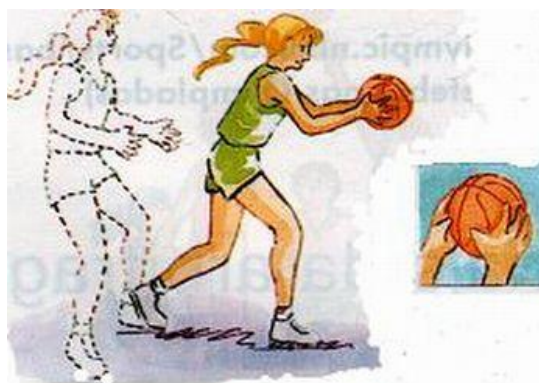
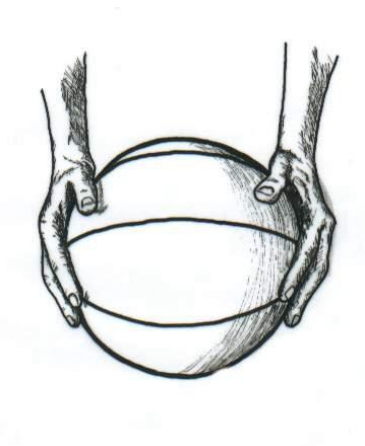
No basquetebol a bola deve ser deslocada através de **PASSES** entre os jogadores ou de **DRIBLES** contra o chão. A **FINTA** é utilizada para enganar o adversário pois, quando você está com a posse da bola, é natural que os jogadores adversários queiram pegá-la.

O **ARREMESSO** é a finalização de uma jogada de ataque. Porém, quando a cesta não é convertida, o **REBOTE** é uma possibilidade de recuperação da bola.

Os fundamentos utilizados no basquetebol são:

Empunhadura da bola:

A bola deve ser sempre controlada com as mãos, cujos dedos devem estar bem abertos e afastados.

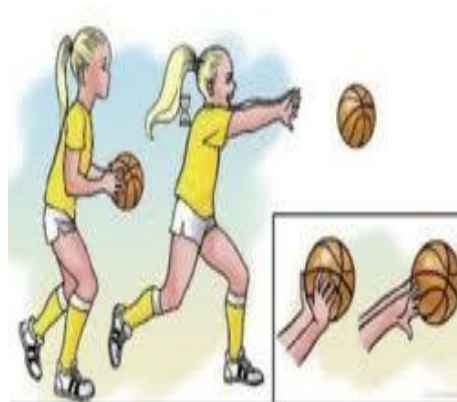


Passe

É a ação de enviar e dirigir a bola ao companheiro, de forma correta, para facilitar a próxima jogada.

No basquete existem 3 tipos de passe:

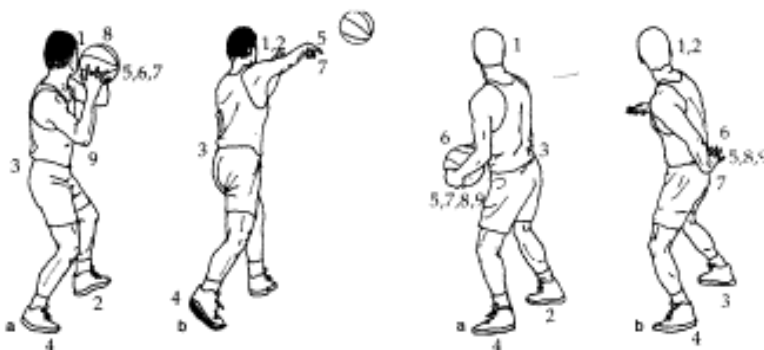
● **Passe de peito:** A bola é segurada à altura do peito com as duas mãos e os cotovelos junto ao corpo e ao passar a bola, ela deve ser lançada em direção ao peito do companheiro, entendendo os braços e rodando as palmas das mãos para fora.




● **Passe picado:** A bola deve ser projetada para o solo de modo que após o pique ela chegue ao seu companheiro de equipe.



● **Passe de ombro e de costas:** Com a bola segurada com ambas as mãos, por cima do ombro. A mão que efetuará o passe, deve segurar atrás da bola. Com o avanço do corpo e da perna do mesmo lado (o outro pé está fixo) o braço estende-se e termina com um "golpe de pulso". No **passe de costas** o jogador lança a bola por trás em direção ao companheiro.




 **Passe acima da cabeça:** Com a bola segurada com ambas as mãos, o jogador leva a bola para cima da cabeça e estendendo os braços para frente, à altura dos olhos, e lança-a para o companheiro. O passe se completa com a flexão do punho.




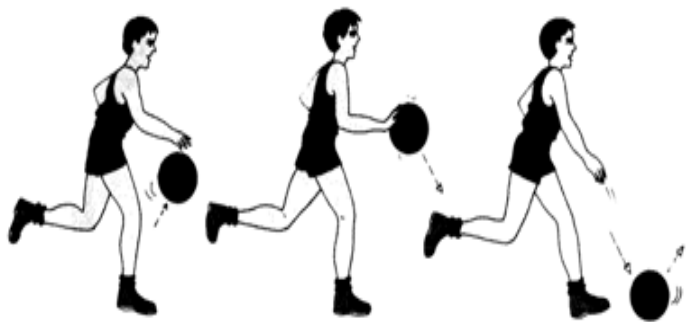
Drible:

É a ação de deslocar-se na quadra, movimentando-se de um lugar a outro, de posse da bola. O drible é o movimento de bater na bola contra o solo com uma das mãos estando o jogador parado ou em movimento. Durante o drible é possível mudar a mão que movimenta a bola.

Existem dois tipos de dribles no basquete:

 **Drible de progressão:** que é usado para **progredir na quadra com a bola** com o objetivo de chegar à cesta adversário com mais rapidez;

 **Drible de Proteção:** utilizado quando há necessidade de **proteger** a bola do jogador adversário.



Drible para progredir com a bola



Drible para proteger a bola



Finta:

É a ação que o jogador realiza, com ou sem a posse de bola, para dirigir os movimentos do defensor numa direção falsa, desviando a sua atenção. Seu objetivo é o de enganar e passar pelo adversário além de desorganizar a defesa.



Finta com bola

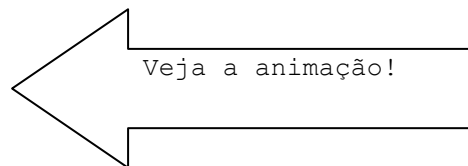


Finta sem bola



Parada brusca e Pé de pivô:

Durante o drible o jogador pode fazer uma parada brusca afim de enganar o adversário e, após a parada o jogador pode fazer o chamado **pé-de-pivô**, isto é, apoiar-se em um dos pés enquanto o outro se movimenta, girando seu corpo para passar a bola para um companheiro ou arremessá-la à cesta.



http://2.bp.blogspot.com/_RwLPzxd8wQU/TMS9hBBXugI/AAAAAAAAAZs/XAsvdbnhTQ/s1600/rotazao.jpg

*A medida que o equipe atacante vai conduzindo a bola utilizando passes, dribles ou fintas, ela se aproxima da cesta adversária para fazer pontos através do **ARREMESSO** da bola em direção à cesta.*

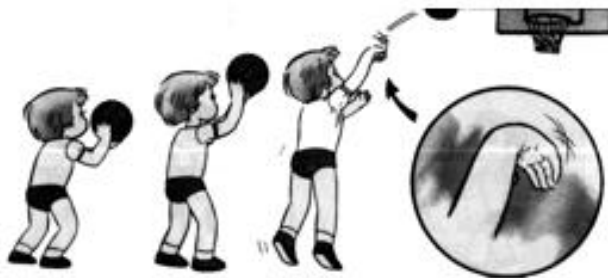



Arremesso: - é a ação de enviar a bola em direção à cesta adversária com precisão para converter o arremesso em ponto.




Veja abaixo os principais tipos de arremesso:

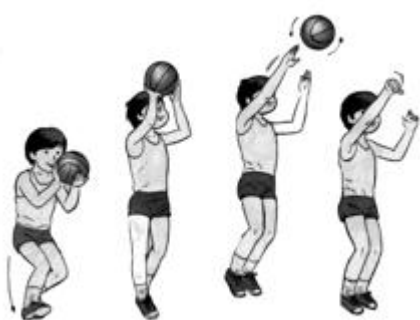
Arremesso parado: No arremesso parado pode-se utilizar tanto uma como as duas mãos. É necessário apenas coordenar perfeitamente esses movimentos: na primeira fase, os braços e as pernas devem estar flexionados e o jogador deve estar olhando para a cesta. Na segunda fase, as pernas devem distender-se ao mesmo tempo que os braços. A bola é lançada para o alto, descrevendo uma curva



 **Bandeja:** é o arremesso feito em suspensão que oferece menor possibilidade de erro, pois é executado nas proximidades do aro. Ele deve ser executado sempre com a mão contrária à perna de impulsão. A bola deve bater primeiro na tabela para ganhar maior precisão



 **Jump:** é o arremesso executado durante o salto. O jogador pode utilizar uma ou duas mãos para o arremesso



Lance-Livre:

É igual ao arremesso com uma das mãos, efetuado da linha do lance-livre, sem marcação e tendo cinco segundos para a execução. É importante que o jogador mantenha o peso do corpo na perna da frente, concentre-se e bloqueie a respiração antes do arremesso.



Rebote:

O **rebote** é recuperação da bola após um arremesso não convertido.



ANEXO H – Apostila sobre Handebol
construída pelo professor 1

HANDEBOL

O handebol é um jogo muito simples e é muito parecido com o futebol, porém, é jogado com as mãos, como seu nome em inglês diz.

O handebol é um jogo muito antigo. No início do século XX (1910) seu nome era **TORBALL**. Mas, em 1919 um professor alemão da Escola Normal de Educação Física chamado Karl Schelenz, reformulou o Torball, alterando seu nome para Handball, (ou handebol) com regras publicadas pela Federação Alemã de Ginástica.

Em 1920, o jogo tornou-se oficial e em 1924, devido ao frio intenso na Europa o handebol passou a ser jogado em quadra coberta. Já em 1936 o handebol foi incluído nas Olimpíadas de Berlim, sendo retirado pouco depois, voltando em 1972 com equipes masculinas e em 1976 com equipes femininas.

No handebol a bola deve ser deslocada através de **PASSES**, mas o jogador pode conduzir a bola, driblando-a contra o chão ou dando até três passos com a bola na mão. E, quando você está com a posse da bola, é natural que os jogadores adversários queiram pegá-la.

Mas, para não perdê-la, você pode proteger a bola trazendo-a para junto de seu corpo, ou passar a bola para um companheiro ou ainda arremessar ao gol. Veja :



handebol

hand + Ball

mão + bola



+



Fundamentos do Handebol

São movimentos fundamentais do handebol que são executados segundo um determinado gesto técnico que é a forma "correta" de execução de um movimento específico.

Os tipos de fundamentos utilizados no handebol são:

Fundamentos de ataque:

- 🏐 empunhadura
- 🏐 Progressão
- 🏐 Passe
- 🏐 Recepção
- 🏐 Drible
- 🏐 Finta
- 🏐 arremesso



Fundamentos de defesa

- 🏐 Posição de Base;
- 🏐 Deslocamentos;
- 🏐 Intercepções e Distribuição;
- 🏐 Marcação;
- 🏐 Uso do corpo;
- 🏐 Deposição de bola
- 🏐 Bloqueio
- 🏐 Recuperação de rebote



Fundamentos de goleiro:

- 🏐 Posição de Básica;
- 🏐 Deslocamento;
- 🏐 Defesa de arremessos;



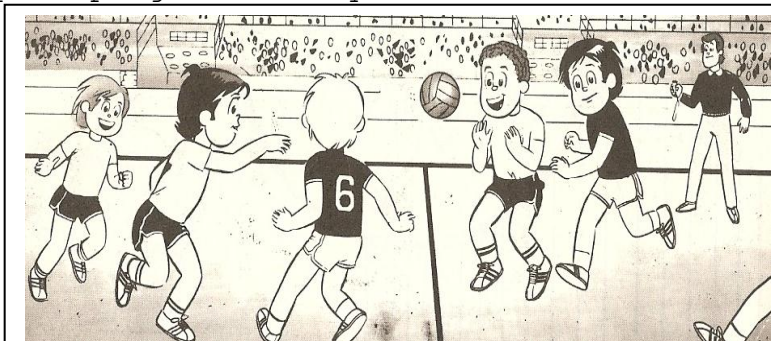
Fundamentos de ataque

Empunhadura: forma de segurar a bola.

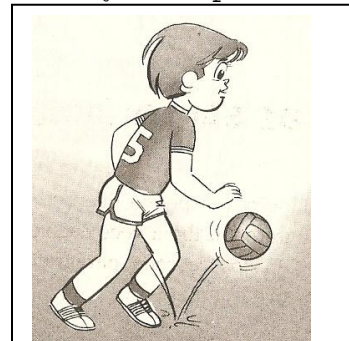
Para um perfeito domínio da bola, você deve segurá-la prendendo-a fortemente com os dedos, para não correr o risco de perdê-la.



Progressão e Drible - é a ação de deslocar-se na quadra, movimentando-se de um lugar a outro, de posse da bola. O drible é o movimento de bater na bola contra o solo com uma das mãos estando o jogador parado ou em movimento. O drible serve para progredir na quadra ou reter a bola em situação especial.



Passes entre jogadores da mesma equipe



Jogador driblando a bola

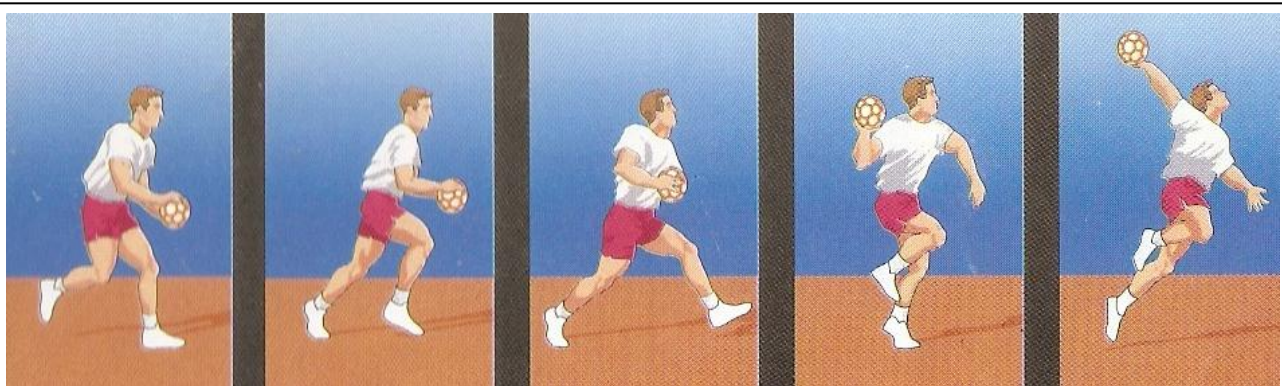


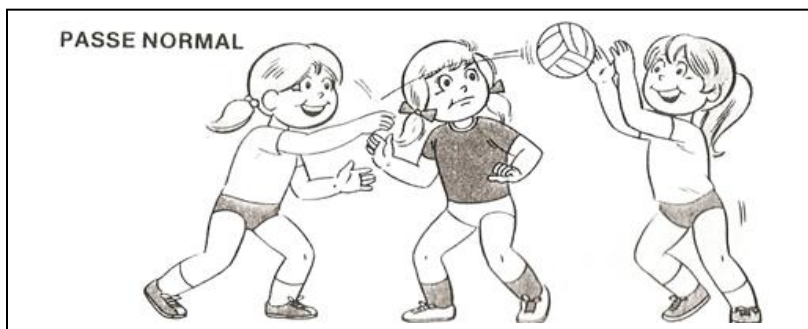
Ilustração dos três passos antes de arremessar a bola para o companheiro de equipe ou para o gol

Passé - é a ação de enviar e dirigir a bola ao companheiro, de forma correta, para facilitar a próxima ação.

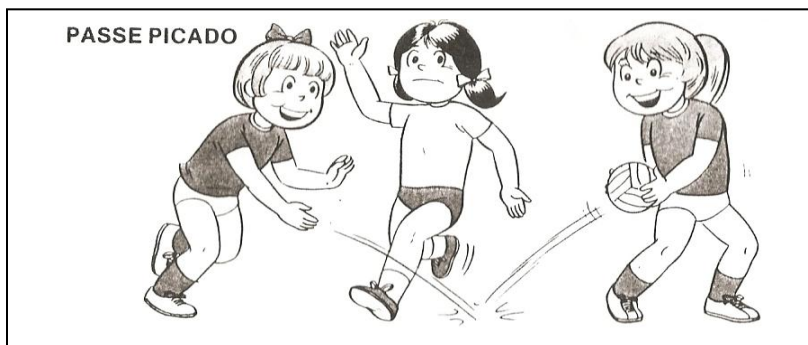
Tipos de Passé no handebol

O passe pode ser executado com as duas mãos, porém é melhor executado com uma das mãos por causa do tamanho da bola e à maior liberdade de movimento que ele permite.

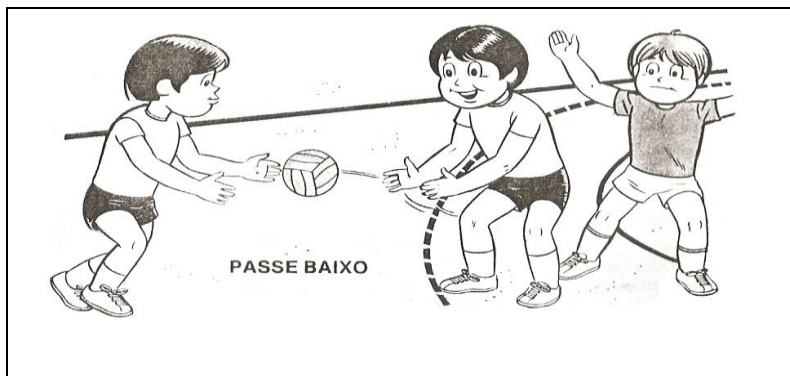
O **passé normal** é o mais comum e mais fácil de ser feito.



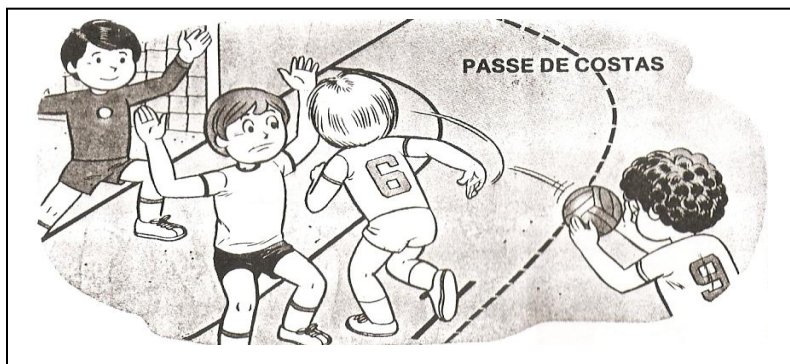
O **passé picado** serve para enganar o adversário e dificultar a interceptação da bola um adversário.



O **passé baixo** é usado em curtas distâncias para proteger a bola do adversário.

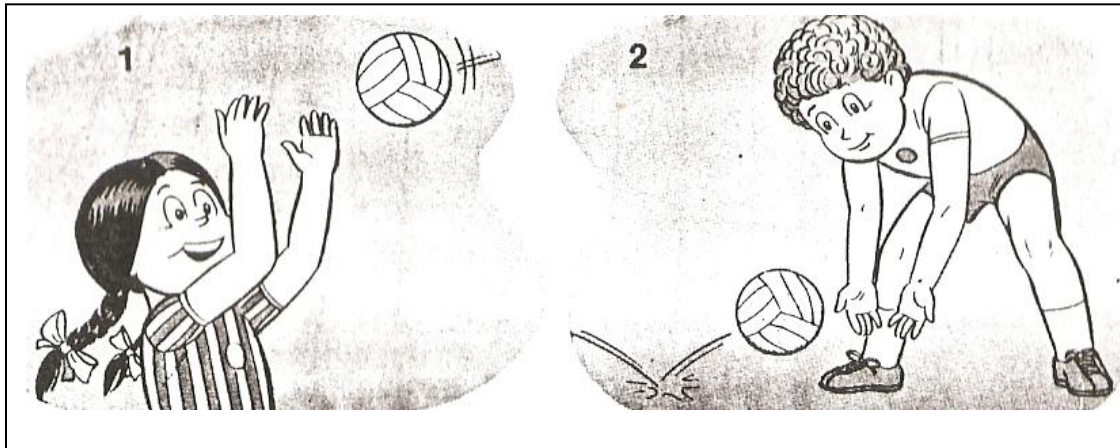


No **passé de costas** o jogador lança a bola para trás onde está o companheiro.



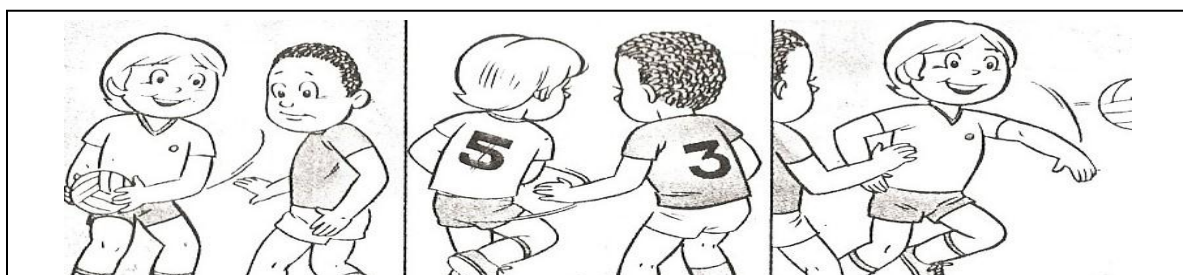
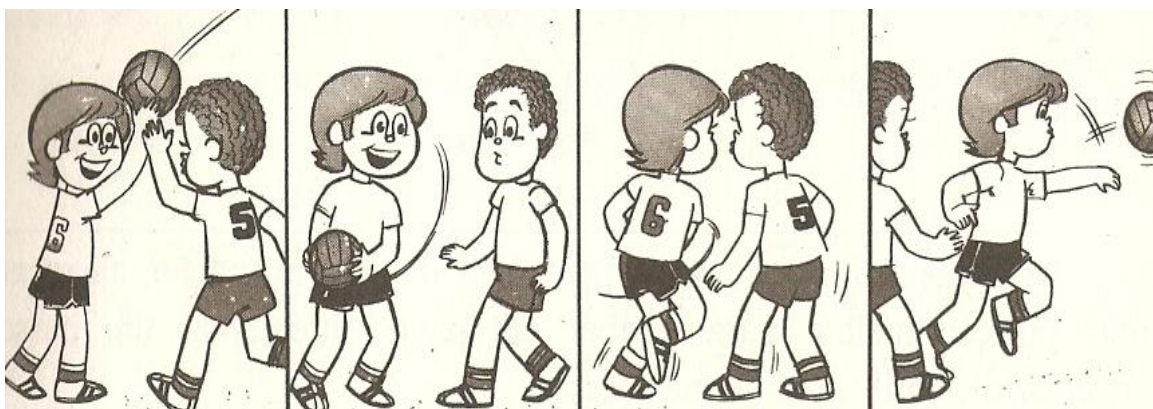
Recepção - é a ação específica de receber, amortecer e reter a bola de forma adequada nas diferentes posições e situações em que o jogador for solicitado.

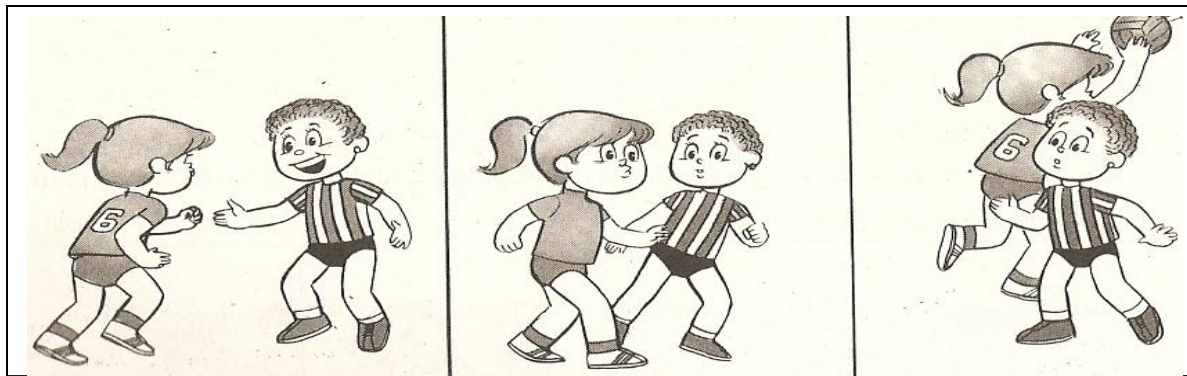
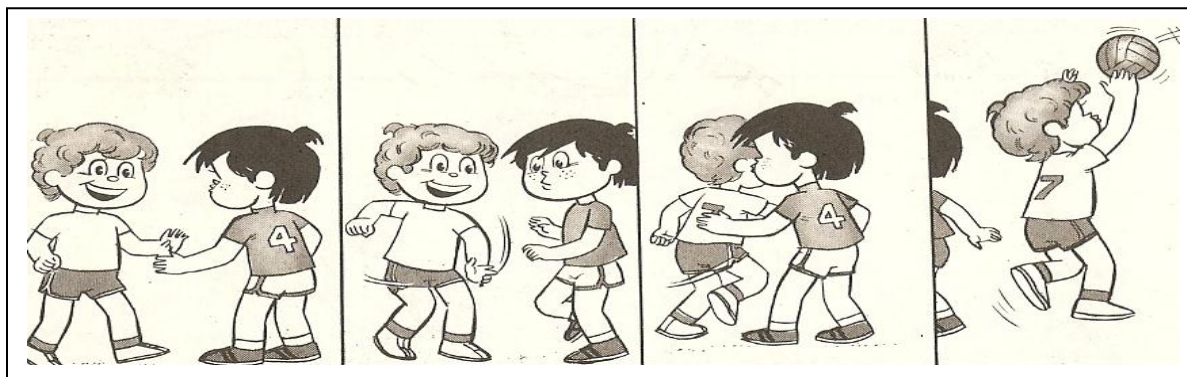
Veja dois exemplos de receber a bola:



Aliados ao passe ou recepção da bola, o jogador pode usar a FINTA que são movimentos que o jogador realiza para enganar ou desequilibrar o adversário.

Finta - é a ação que o jogador realiza, de posse de bola, para dirigir os movimentos do defensor numa direção falsa, desviando a sua atenção e objetivo é o de enganar e passar pelo adversário além de desorganizar a defesa. A seguir seguem alguns exemplos de finta.

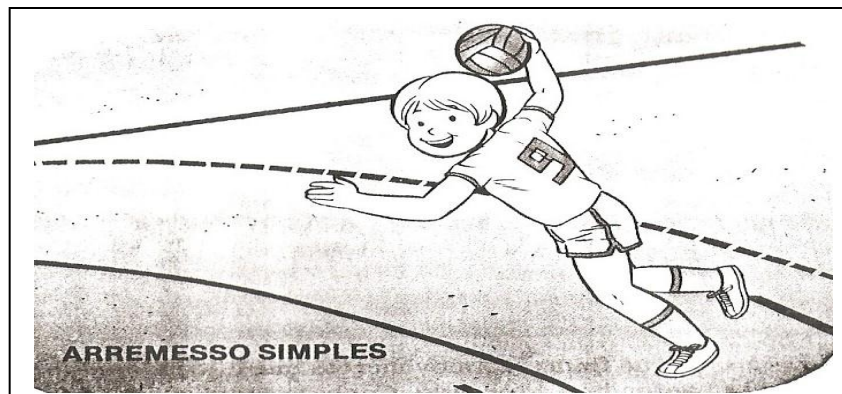




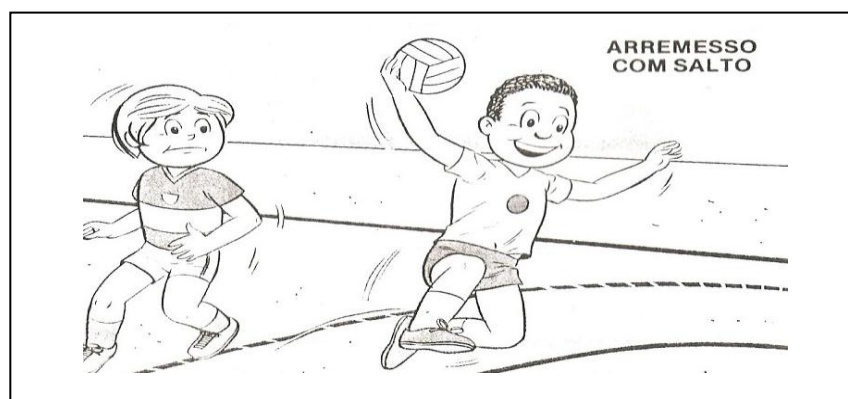
A medida que o jogador vai conduzindo a bola utilizando passes, dribles, fintas, ele se aproxima da área adversária para fazer o gol através do **ARREMESSO** da bola em direção à trave ou baliza.

Arremesso - é a ação de enviar a bola em direção ao gol adversário com força e de forma rápida, para dificultar a ação do goleiro, tendo como objetivo a marcação de um gol. Veja abaixo os principais tipos de arremesso:

Arremesso
Simples ou
com apoio



Arremesso
com salto
ou em
suspensão



Arremesso
com queda a
à frente



Fundamentos de Defesa

Posição de Base - braços estendidos acompanhando a bola ;

Deslocamentos- acompanhar o movimento dos atacantes;

Interceptações e Distribuição- tentar roubar a bola dos adversários, respeitando sempre as regras do jogo;

Marcação- marcar os jogadores adversários para que eles não consigam receber a bola para arremessar;

Uso do corpo- usar seu próprio corpo para dificultar o arremesso;

Bloqueio- fazer barreira entre o adversário e o gol;

Recuperação da bola- conseguir pegar a bola da equipe adversária,



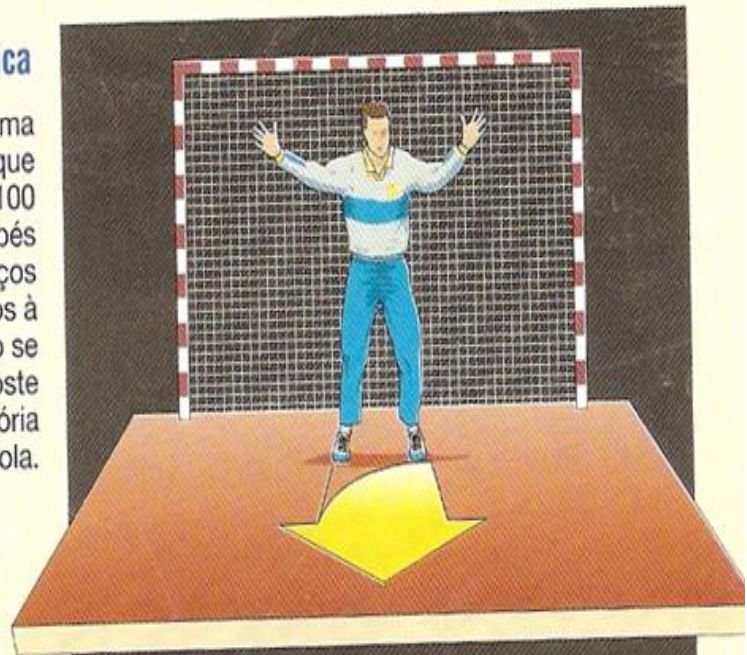
Fundamentos do Goleiro

- 🟡 Posição de Básica;
- 🟡 Deslocamento;
- 🟡 Defesa de arremessos;

Veja nas ilustrações os fundamentos do goleiro:

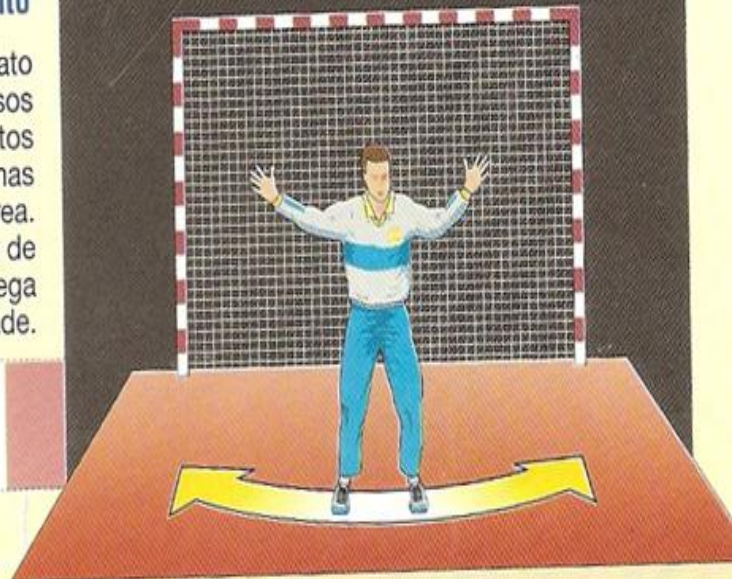
Posição básica

O goleiro se coloca a uma distância da meta que oscila entre 50 e 100 centímetros, com os pés separados, tronco e braços ligeiramente flexionados à frente. Nesta posição se desloca de poste a poste seguindo a trajetória da bola.



Deslocamento

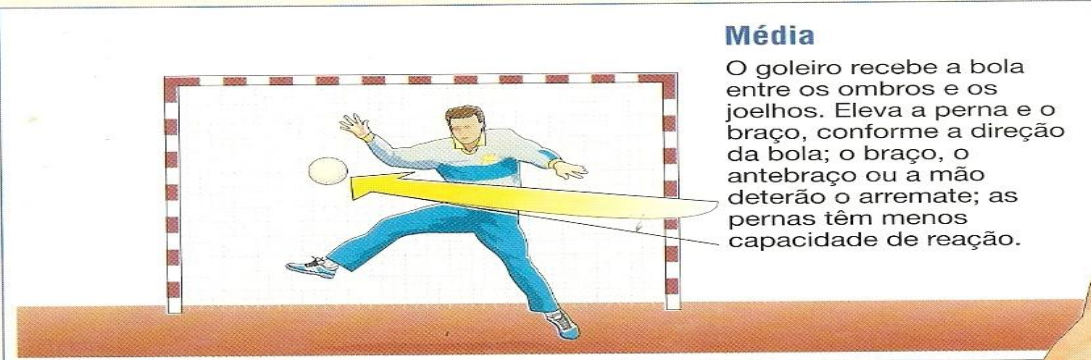
Sem perder em nenhum momento contato com o solo, o goleiro se move com passos curtos e rápidos. Com estes deslocamentos não apenas trata de cobrir a goleira, mas também o máximo de espaço dentro da área. Nesta posição adiantada, as possibilidades de segurar a bola são menores: a bola chega com muita velocidade.



Defesas

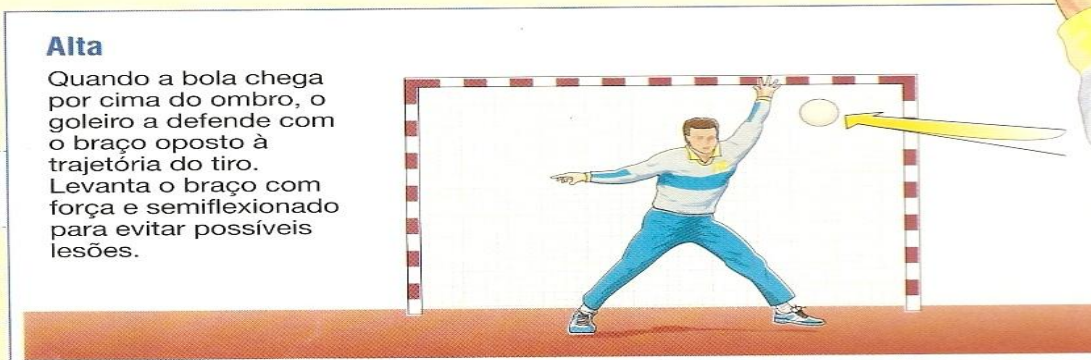
Média

O goleiro recebe a bola entre os ombros e os joelhos. Eleva a perna e o braço, conforme a direção da bola; o braço, o antebraço ou a mão deterão o arremate; as pernas têm menos capacidade de reação.



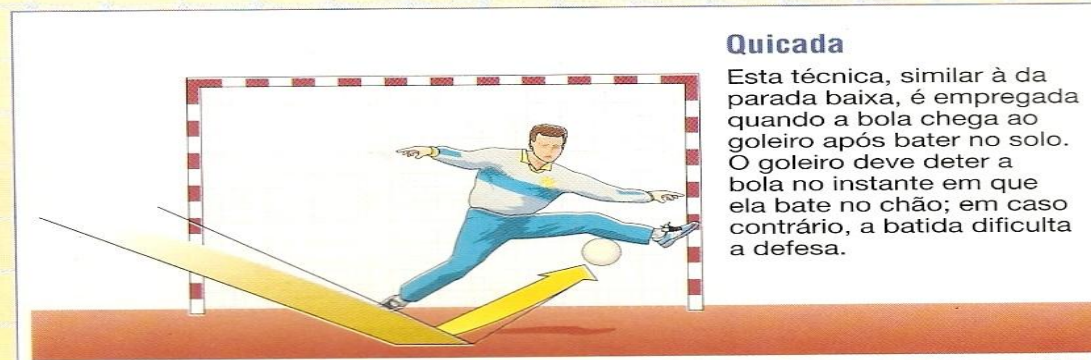
Alta

Quando a bola chega por cima do ombro, o goleiro a defende com o braço oposto à trajetória do tiro. Levanta o braço com força e semiflexionado para evitar possíveis lesões.



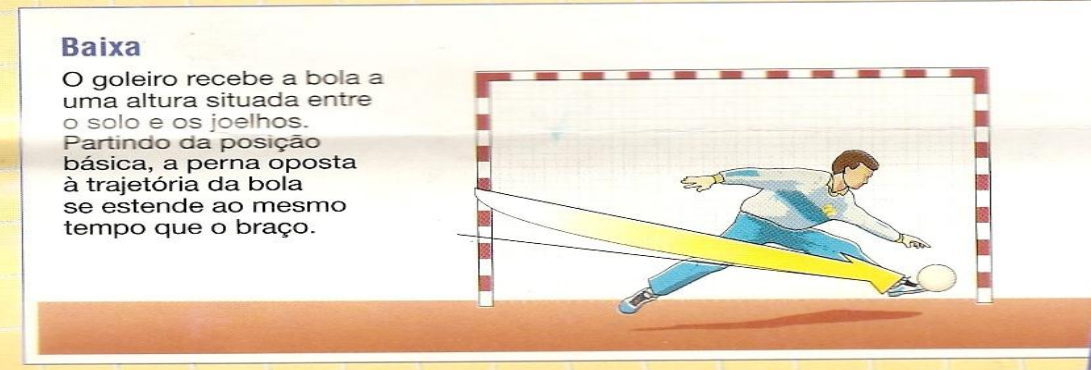
Quicada

Esta técnica, similar à da parada baixa, é empregada quando a bola chega ao goleiro após bater no solo. O goleiro deve deter a bola no instante em que ela bate no chão; em caso contrário, a batida dificulta a defesa.



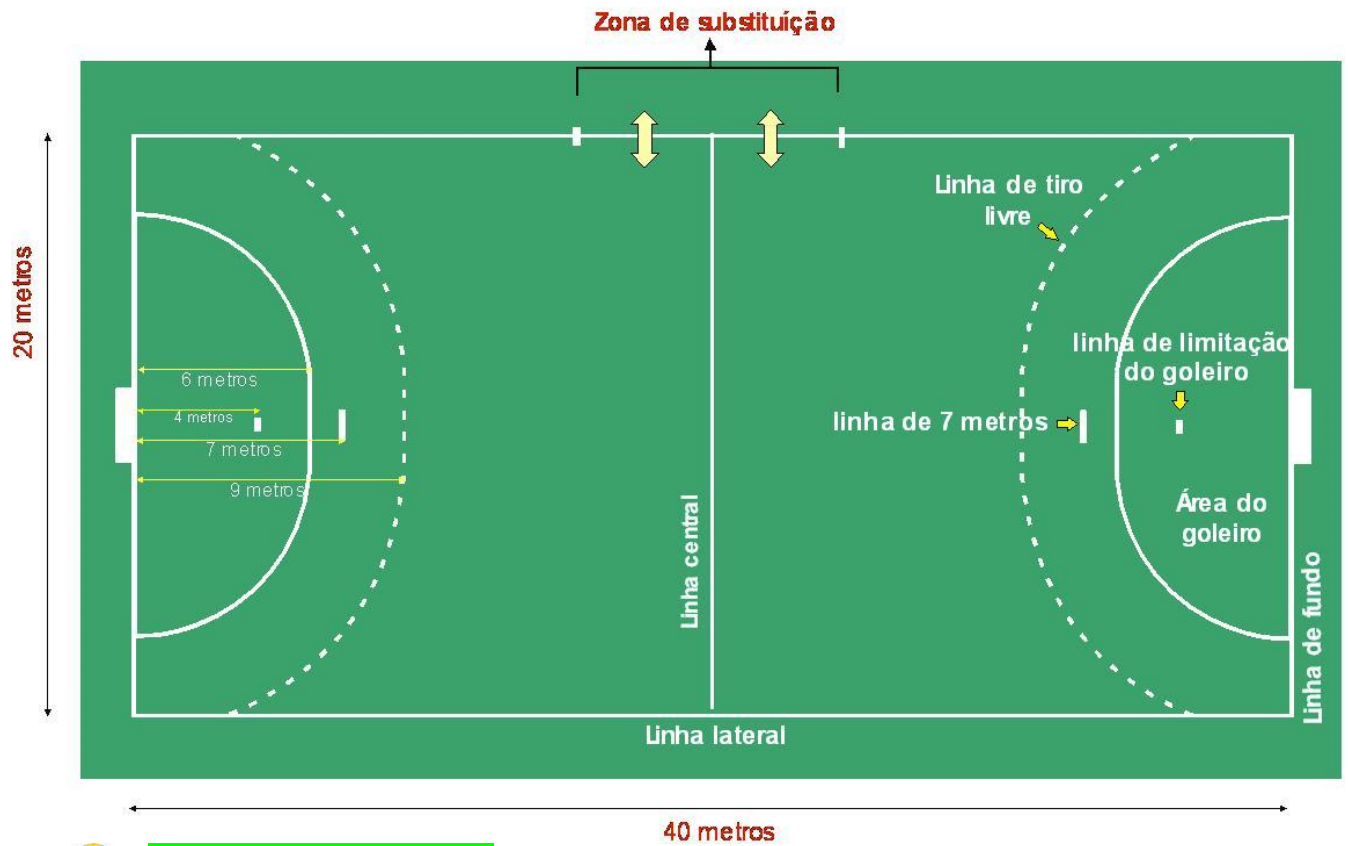
Baixa


O goleiro recebe a bola a uma altura situada entre o solo e os joelhos. Partindo da posição básica, a perna oposta à trajetória da bola se estende ao mesmo tempo que o braço.

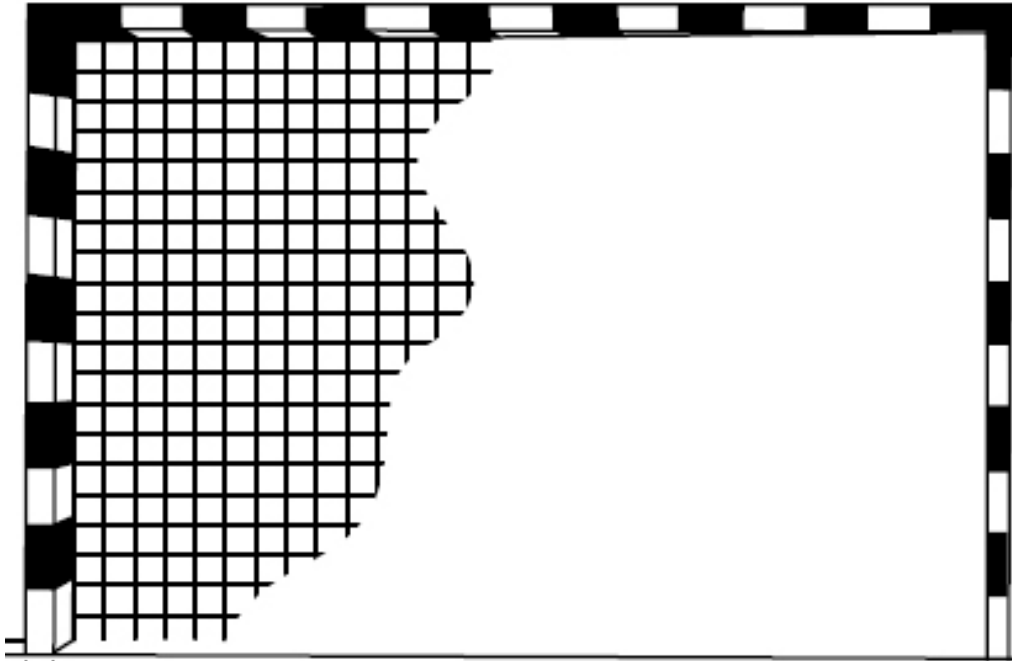


Características do Handebol

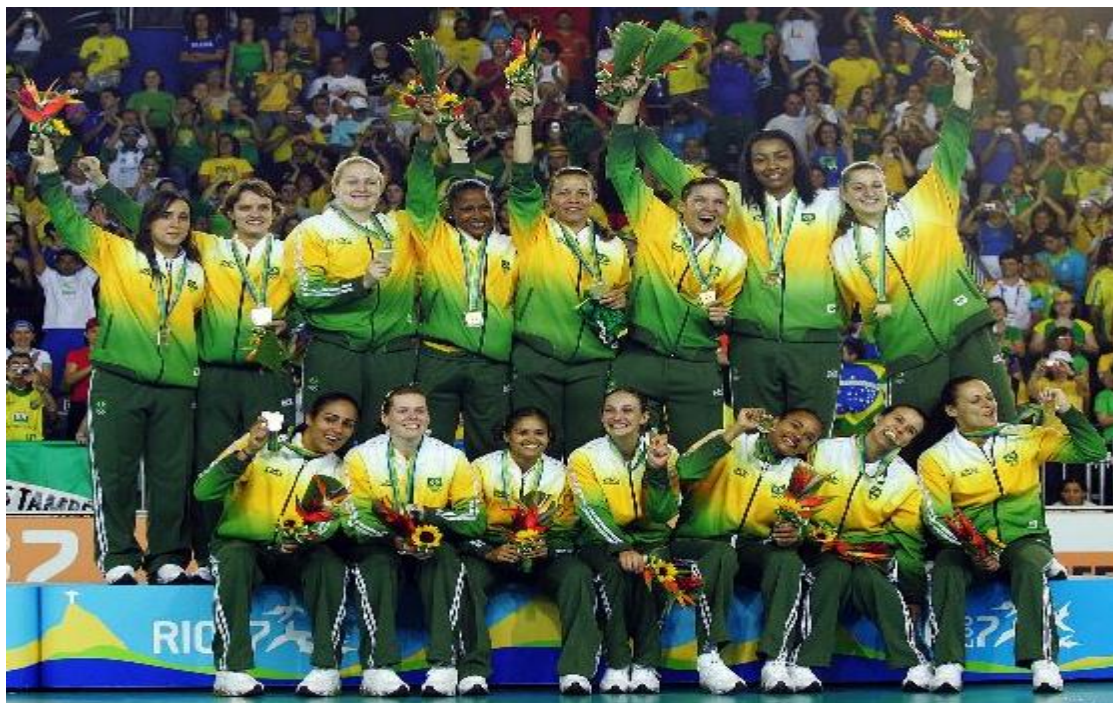
Quadra



 **Trave/baliza** - com 2,08m de altura x 3,00m de largura.



Equipe/jogadores/Posições



Uma equipe é composta por **14 jogadores** sendo que **7 jogadores** podem estar presentes na quadra de jogo ao mesmo tempo e os demais jogadores são substitutos.

Na quadra, os jogadores se organizam de acordo com suas posições:

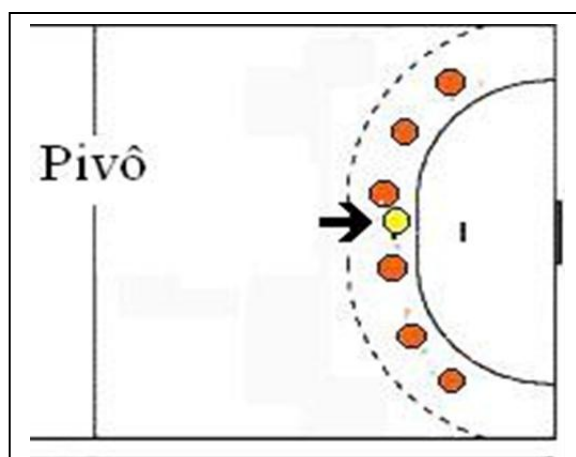
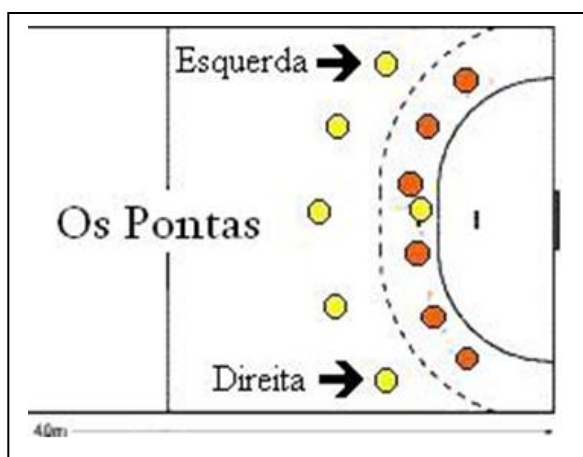
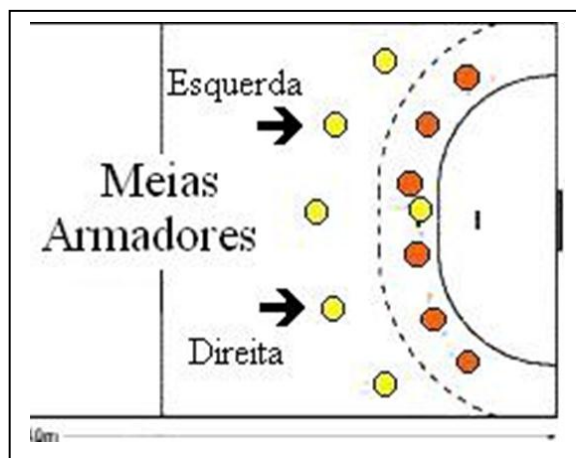
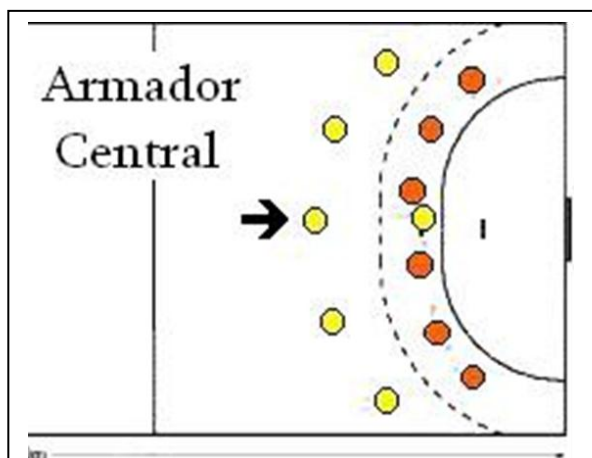
Goleiro: Joga no Gol e pode defender a bola com o pé.

Armador central: é o "armador" da equipe e é o mais habilidoso, está no centro e comanda o time

Meias ou Meia Armador: Também são dois e ficam entre os alas e armador.

Pontas ou Ala: Tem dois, um esquerdo e outro direito. Os pontas jogam bem, na ponta da quadra, para atrair a atenção para eles e o meio da área ficar livre, sem defensor.

Pivô: joga infiltrado na defesa do adversário, fazendo bloqueios para os companheiros e recebendo bolas na linha dos 6 metros (a área do goleiro).



ANEXO I – Apostila sobre Atletismo
construída pelo professor 1

Os **saltos** organizados da seguinte forma:

♯ Salto em distância;

♯ Salto em altura;

♯ Salto triplo e salto com vara.



Fonte: educacaofisicanamente.blogspot.com

Os **arremessos** são distribuídos da seguinte forma:

♯ Arremesso de peso;

♯ Lançamento de dardo;

♯ Lançamento do martelo e

♯ Lançamento do disco.



Fonte: caurosa.blogspot.com



Além das modalidades acima descritas, o atletismo apresenta também os combinados de provas que são o **decatlo** e o **heptatlo**.

O **decatlo** consiste num combinado de dez modalidades do atletismo a saber: corrida (100 metros), salto em distância, salto em altura, lançamento de peso, 400 metros, 110 metros com barreira, lançamento de disco, lançamento de dardo, salto com vara e corrida de 1500 metros.

O **heptatlo** é o combinado de sete provas realizados apenas pelas mulheres: 100 metros com barreira, lançamento de peso, lançamento de dardo, salto em altura, salto em distância, corrida de 200 metros e 800 metros. Vence a atleta que conseguir maior quantidade de pontos no geral.

ALGUMAS CURIOSIDADES NO ATLETISMO

(EXTRAÍDO DO SITE: <http://esporte.hsw.uol.com.br/atletismo-jogos-olimpicos4.htm> EM 14/06/11)



Adalberto Cardoso, nas Olimpíadas de 1932, em Los Angeles, estava inscrito para a prova dos 10 mil metros rasos. O barco da delegação brasileira aportou na cidade de São Francisco e não havia transporte para Cardoso chegar a tempo de disputar a prova. Então, o atleta percorreu a distância entre as duas cidades, tanto correndo, quanto de carona e chegou 10 minutos antes da competição começar. Ele terminou em quinto lugar na modalidade.



O atletismo foi o primeiro esporte brasileiro a conquistar uma medalha de ouro e também a ter o primeiro



bicampeão olímpico, feitos de Adhemar Ferreira da Silva, em 1952 e 1956.



O único brasileiro a conquistar a medalha Pierre de Coubertin, de mérito olímpico, veio do atletismo. Em 2004, em Atenas, Vanderlei Cordeiro de Lima perdeu a medalha de ouro por causa de um torcedor que invadiu a prova e impediu a vitória do brasileiro.



ANEXO J – Apostila sobre Alimentação Saudável
construída pelo professor 1

Alimentação saudável

Ao longo da vida, as necessidades nutricionais vão se modificando à medida que a vamos ficando mais velhos, de acordo com nosso estilo de vida, etc.



<http://www.dicatual.com/alimentacao-saudavel-para-a-semana-toda-cardapio/>

O alimento é o combustível de nossa vida. Uma boa alimentação nos dá disposição e energia para realizar as atividades cotidianas.

Os nutrientes - que são as proteínas, carboidratos, gorduras, água, vitaminas e minerais - presentes numa alimentação saudável fornece a energia necessária para o bom funcionamento do nosso organismo.

Proteínas:

Também conhecidas como alimentos construtores, são importantes para a construção de tecidos, músculos, cabelos, unhas e também na produção hormonal.

Exemplos de proteínas:

Carne vermelha, Frango, Peixe, Ovo, leite.



Fonte: dbiotec.blogspot.com, dicasfree.com, cozinhatravessa.com.br, blogdaje.com

Carboidratos:

Também conhecidas como alimentos energéticos, são importantes nos dar a energia necessária para que possamos trabalhar, estudar, praticar esportes, etc.

Exemplos de carboidratos:

Massas, pães, cereais, açúcar,



Fonte: wiki2buy.com.br, saude-joni.blogspot.com, <http://cristianaarcangeli.com.br>

Gorduras :

As gorduras além de nos dar energia, são responsáveis pelo transporte de vitaminas e pela produção hormonal.

As gorduras são divididas em:

- ✿ gorduras saturadas;
- ✿ gorduras insaturadas e
- ✿ gorduras trans.

Vitaminas e minerais:

Nutrientes que ajudam no bom funcionamento do organismo.

Tipos de vitaminas:

Vitamina	Funções	Principais Alimentos
A	Fortalecer a visão; manter saudável a pele, os cabelos e as unhas; ajudar na remoção das manchas de velhice; contribuir com a prevenção de doenças; e promover o crescimento ósseo.	Fígado, peixes, gema de ovo, vegetais de pigmentação amarela (a exemplo da cenoura e da abóbora), nabo, tomate, espinafre, limão, pêssego, manga e cereais.
C	Auxiliar na cicatrização de ferimentos, de aftas e de sangramentos gengivais; contribuir com a formação de colágeno (tecido de sustentação da pele, evitando rugas e flacidez); ajudar a baixar o colesterol do sangue; proteger contra o câncer e aumentar a resistência do organismo.	Vegetais folhosos, folhas de mostarda e nabo, caju, limão, laranja, abacaxi, morango, goiaba, manga, pimentão e tomate.
Complexo B	Transformar os carboidratos, gorduras e proteínas em energia, com a finalidade de formar e reparar os tecidos do organismo. OBS.: a falta desta vitamina pode provocar efeitos graves, como transtornos do sistema nervoso, problemas digestivos, descamação da pele e insuficiência cardíaca.	Hortalças de cor escura; germen de trigo; grãos, como feijão, ervilha e soja; cereais integrais; carne vermelha; peixes e ovos.

Vitamina	Funções	Principais Alimentos
D	Auxiliar o organismo a usar adequadamente o cálcio e o fósforo, bem como absorver a vitamina A.	Óleo de fígado de bacalhau, margarina, manteiga e peixes.
E	Contribuir com a fertilidade e o antienvelhecimento.	Óleos de soja, arroz, algodão, girassol e milho; gema de ovo; vegetais folhosos e legumes.
K	Auxiliar na prevenção de hemorragias, sangramentos e na coagulação sanguínea adequada.	Alface, couve, espinafre, repolho, couve-flor, aveia, fígado e gema de ovo.

Minerais

Minerais - Reguladores

Mineral	Funções	Principais Alimentos
Cálcio	Formar ossos e dentes, e ajudar no funcionamento de músculos e nervos.	Laticínio e hortaliças de folhas verdes, como brócolis, espinafre, entre outras.
Cloro	Agir junto com o sódio e formar o ácido clorídrico do estômago.	Sal comum, no qual esse mineral encontra-se combinado ao sódio.
Cobre	Ajudar na produção de hemoglobina, do pigmento que dá cor a pele (melanina) e de energia.	Fígado, carnes e frutos do mar, embora esteja bem distribuído nos alimentos.
Cromo	Estar associado ao metabolismo da glicose.	Óleo de milho, mariscos, cereais de trigo integral, carnes e água potável.
Ferro	Formar a hemoglobina, que ajuda a levar oxigênio, e atuar na produção de energia.	Fígado, carnes, gema de ovo, pinhão, legumes e hortaliças de folhas verdes.
Flúor	Fortalecer ossos e dentes.	Água fluoretada, peixes e chás. Também está em pequena quantidade em todos os alimentos.

Mineral	Funções	Principais Alimentos
Fósforo	Formar ossos e dentes e ajudar na produção e armazenamento de energia.	Carnes, aves, peixes, ovos, laticínios, feijões e ervilhas.
Iodo	Controlar a taxa de oxidação da célula e o crescimento, pois faz parte do hormônio da tireóide.	Sal de cozinha iodado, peixes e frutos do mar.
Magnésio	Atuar em várias reações químicas junto com enzimas e vitaminas; contribuir com a formação dos ossos e o funcionamento de nervos e músculos.	Hortaliças de folhas verdes, cereais, peixes, carnes, ovos, feijão, soja e banana.
Manganês	Ajudar no regulamento de diversas reações químicas do organismo.	Cereais, hortaliças e frutas.
Potássio	Agir com o sódio no equilíbrio dos líquidos no corpo e no funcionamento dos nervos.	Frutas, verduras, feijão, leite e cereais.
Selênio	Ajudar a manter os músculos saudáveis e atuar juntamente com a vitamina E. Obs.: sua ingestão elevada pode causar toxicidade, levando à má formação genética.	Lagosta, camarão, leite, castanha de caju, pão integral e aveia.
Sódio	Ajudar a manter o equilíbrio dos líquidos no corpo e agir no funcionamento dos nervos e músculos.	Sal industrializado, bem como o sal natural dos alimentos.
Zinco	Auxiliar na cicatrização de ferimentos e na recuperação de queimaduras.	Carnes, ovos, leite, nozes, frutas e hortaliças.

Água :

A água é um importante nutriente nutriente que além de agir como auxiliar na digestão, absorção e excreção, é reponsável pela regulação da temperatura corporal.



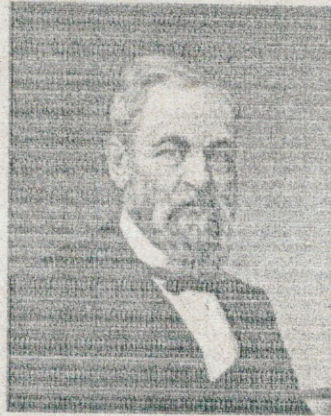
Fonte: jornaldehoje.com.br

Enfim, para uma alimentação saudável é importante respeitar algumas regras, a saber:

- ☀ ingerir alimentos saudáveis,
- ☀ fugir dos lanchinhos gordurosos;
- ☀ alie uma alimentação saudável com a prática de atividade física;
- ☀ beba, pelo menos, 2 litros de água por dia;
- ☀ mastigue bem os alimentos, etc.

ANEXO K – Texto sobre Voleibol
construído pelo professor 2

História do Voleibol



William G. Morgan

O voleibol foi criado em 1895, pelo americano William G. Morgan, então diretor de educação física da Associação Cristã de Moços (ACM) na cidade de Holyoke, em Massachusetts, nos Estados Unidos. O primeiro nome deste esporte que viria se tornar um dos maiores do mundo foi **mintonette**.

Naquela época, o esporte da moda era o basquetebol, criado apenas quatro anos antes, mas que tivera uma rápida difusão. Era, no entanto, um jogo muito cansativo para pessoas de idade. Por sugestão do pastor Lawrence Rinder, Morgan idealizou um jogo menos fatigante para os associados mais velhos da ACM e colocou uma rede semelhante à de tênis, a uma altura de 1,98 metros, sobre a qual uma câmara de bola de basquete era batida, surgindo assim o jogo de vôlei.

A primeira bola usada era muito pesada e, por isso, Morgan solicitou à firma A.G. Spalding & Brothers a fabricação de uma bola para o referido esporte. No início, o mintonette ficou restrito à cidade de Holyoke e ao ginásio onde Morgan era diretor. Um ano mais tarde, numa conferência no Springfield's College, entre diretores de educação física dos Holyoke fizeram uma demonstração e assim o jogo começou a se difundir por Springfield e outras cidades de Massachusetts e Nova Inglaterra.

Em Springfield, o Dr. A.T. Halstead sugeriu que o seu nome fosse trocado para voleibol, tendo em vista que a idéia básica do jogo era jogar a bola de um lado para outro, por sobre a rede, com as mãos. Em 1896, foi publicado o primeiro artigo sobre o voleibol, escrito por J.Y. Cameron na edição do "Physical Education" na cidade de Búfalo, Nova Iorque. Este artigo trazia um pequeno resumo sobre o jogo e de suas regras de maneira geral. No ano seguinte, estas regras foram incluídas oficialmente no primeiro handbook oficial da Liga Atlética da Associação Cristã de Moços da América do Norte.

A primeira quadra de Voleibol tinha as seguintes medidas: 15,24m de comprimento por 7,62m de largura. A rede tinha a largura de 0,61m. O comprimento era de 8,235m, sendo a altura de 1,98m (do chão ao bordo superior). A bola era feita de uma câmara de borracha coberta de couro ou lona de cor clara e tinha por circunferência de 63,7 a 68,6 cm e seu peso era de 252 a 336g.



O voleibol foi rapidamente ganhando novos adeptos, crescendo vertiginosamente no cenário mundial ao decorrer dos anos. Em 1900, o esporte chegou ao Canadá (primeiro país fora dos Estados Unidos), sendo posteriormente desenvolvido em outros países, como na China, Japão (1908), Filipinas (1910), México entre outros países europeus, asiáticos, africanos e sul americanos.

Na América do Sul, o primeiro país a conhecer o voleibol foi o Peru, em 1910, através de uma missão governamental que tinha a finalidade de organizar a educação primária do país.

O primeiro campeonato sul-americano foi patrocinado pela Confederação Brasileira de Desportos (CBD); com o apoio da Federação Carioca de voleibol e aconteceu no ginásio do Fluminense, no Rio, entre 12 e 22 de setembro de 1951, sendo campeão o Brasil, no masculino e no feminino.

A Federação Internacional de voleibol (FIVB) foi fundada em 20 de abril de 1947, em Paris, sendo seu primeiro presidente o francês Paul Libaud e tendo como fundadores os seguintes países: Brasil, Egito, França, Holanda, Hungria, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, Estados Unidos e Uruguai.

O primeiro campeonato mundial foi disputado em Praga, na Tchecoslováquia, em 1949, vencido pela Rússia.

Em setembro de 1962, no Congresso de Sofia, o voleibol foi admitido como esporte olímpico e a sua primeira disputa foi na Olimpíada de Tóquio, em 1964, com a presença de 10 países no masculino - Japão, Romênia, Rússia, Tchecoslováquia, Bulgária, Hungria, Holanda, Estados Unidos, Coreia do Sul e Brasil. O primeiro campeão olímpico de voleibol masculino foi a Rússia; a Tchecoslováquia foi a vice e a medalha de bronze ficou com o Japão.

No feminino, o campeão foi o Japão, ficando a Rússia em segundo e a Polônia em terceiro.

O criador do voleibol, Willian Morgan, conhecido pelo apelido de "armário", devido ao seu porte físico, morreu em 27 de dezembro de 1942, aos 72 anos de idade.

Perguntas:

- 1) Quando e por quem foi criado o voleibol?
- 2) Como e em que cidade surgiu o voleibol?
- 3) Quais as características da primeira quadra? E da bola?
- 4) Quais os primeiros países que desenvolveram o voleibol?
- 5) Qual foi o primeiro país a conhecer o voleibol na América do Sul? E qual era sua finalidade?
- 6) Quando e aonde aconteceu o primeiro campeonato Sul-americano de voleibol?
- 7) Quando e aonde foi disputado o primeiro campeonato Mundial de voleibol?
- 8) Quando e aonde foi realizada a primeira disputa Olímpica, quais países participaram e quais foram os campeões masculinos e femininos?

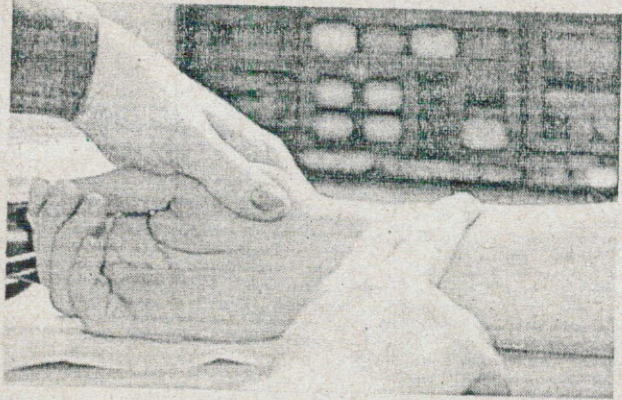
ANEXO L – Texto sobre Frequência Cardíaca
construído pelo professor 2

Frequência cardíaca

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Frequência cardíaca ou **ritmo cardíaco** é o número de vezes que o coração bate por minuto. A menor frequência cardíaca registrada foi de 6 bpm (batimentos por minuto), pelo velocista John Almeer.

Monitores cardíacos são uma ajuda simples e efetiva ao treinamento. Correr dentro de uma zona de frequência cardíaca específica, o ajuda a assegurar de estar treinando na intensidade apropriada para melhores resultados. Porém, sem perceber, você pode estar treinando mais forte ou mais leve do que o planejado a menos que saiba sua verdadeira frequência cardíaca máxima, sua frequência cardíaca de repouso, e que leve em consideração vários fatores que influenciam a frequência cardíaca durante a corrida. Nesse artigo vamos examinar como determinar sua frequência cardíaca e zonas individualizadas de treinamento.



Medição dos batimentos cardíacos pelo pulso.

Frequência cardíaca máxima: sua frequência cardíaca máxima é simplesmente o mais rápido que seu coração bate durante o esforço máximo na corrida. Há várias fórmulas usadas para estimar a frequência cardíaca máxima, mas elas somente dão grossas estimativas. Sua frequência cardíaca máxima real pode ser até 20 batimentos por minutos maior ou menor do que a prevista por fórmulas. Utilizar uma frequência cardíaca máxima estimada pode levá-lo a treinar com muita intensidade ou não forte o suficiente, então você deve verificar sua frequência cardíaca máxima real.

Você pode determinar sua frequência cardíaca máxima de forma acurada durante uma sessão de treinamento intervalado forte. Um exercício apropriado é fazer um aquecimento cuidadoso e então correr 3 repetições de alta intensidade de 2 a 3 minutos subindo uma ladeira de inclinação moderada e trotar de volta assim que acabar cada uma delas. Se você correr a primeira ladeira a 90% do esforço e as outras duas dando tudo, sua frequência cardíaca deve alcançar o máximo durante a segunda ou terceira repetição.

Interessantemente, há evidência de que a frequência cardíaca máxima muda com o nível de condicionamento aeróbico da pessoa. Sua frequência cardíaca máxima diminui quando você obtém grandes ganhos no seu condicionamento cardiovascular, e aumenta quando você tem o infortúnio de ficar fora de forma. Uma pessoa destreinada pode experimentar uma decréscimo de 7% na frequência cardíaca máxima com o treinamento. À medida que a sua frequência cardíaca máxima muda, as zonas de frequência cardíaca de treinamento devem ser ajustadas. Caso você tenha aumentado substancialmente seu nível de treinamento, deve testar sua frequência cardíaca máxima a cada 6 a 12 semanas para checar se ela decresceu. De forma similar, caso você tenha ficado um longo período sem correr, deve verificar a sua frequência cardíaca máxima pois ela pode ter se elevado.

FCM (frequência cardíaca máxima): sua idade menos 220.
FCR (frequência cardíaca repouso): parado, meça por 15 seg seu batimento, e multiplique por 4, dará seu
Fcc1' (frequência cardíaca corrida 1 min): corra por 1 min e meça 15 seg, multiplique por 4 e será o res:
Fcc3' (frequência cardíaca corrida 3 min): corra por 3 min e meça por 15 seg e multiplique por 4, dará s:

FREQUÊNCIA CARDÍACA

Todo indivíduo que deseja iniciar atividades esportivas deve fazer um teste de esforço chamado teste ergoespirométrico. Esse teste é capaz de fazer uma análise médica da condição cardiovascular e também uma avaliação física que determina a capacidade aeróbia (dada pelo consumo de oxigênio máximo ou VO₂ máximo) e dos limiares ventilatórios (faixas de **batimentos cardíacos** que servem de referência para treinamentos).

A capacidade máxima de oxigenação é medida pelo VO₂ máximo. Ela indica o nível de aptidão física para a realização de atividades que exijam resistência cardiovascular como as corridas. Quanto maior o VO₂ máximo, maior a resistência.

É muito importante controlar a **frequência cardíaca** (FC) durante os exercícios para que estes sejam executados de maneira segura e eficiente, melhorando o nível de condicionamento do indivíduo.

A medição dos **batimentos cardíacos** pode ser feita manualmente ou através de pulsômetros ou freqüencímetros (relógios que possuem uma fita torácica com sensores e transmissores que indicam os **batimentos cardíacos**).

O controle da intensidade da atividade física, inclusive no meio de competições, é de extrema importância. A frequência cardíaca máxima está relacionada também à idade da pessoa. Com o passar dos anos, o número de **batimentos cardíacos** máximo vai diminuindo (cerca de 10 batimentos por minuto por década).

Quem não tem um freqüencímetro pode improvisar medindo a frequência cardíaca com as mãos. Basta colocar os dedos indicador e médio da mão esquerda na artéria radial (região do pulso direito, abaixo do dedo) que é o mais utilizado. Ou colocar os dedos indicador e médio na artéria carótida na região do pescoço e contar as pulsações durante 10 segundos e multiplicar por 6 ou contar as pulsações durante 15 segundos e multiplicar por 4, para indicar os **batimentos cardíacos** em 1 minuto.

A frequência cardíaca abaixa rapidamente após o esforço, estabilizando-se em média depois de 3 minutos, tempo que pode variar de acordo com o grau de esforço e condicionamento.

Alguns fatores podem interferir na medição da FC:

- *Posição do corpo: deitado ou imerso na água a FC é mais baixa do que em pé.*
- *Temperatura: quanto mais alta a temperatura, mais alta a FC.*
- *Sexo: as mulheres tem a FC geralmente de 5 a 7 bpm mais elevada que os homens com o mesmo condicionamento físico.*
- *Estado de ânimo: quanto mais tensão tiver o indivíduo, mais alta será a sua FC.*
- *Quem fuma ou ingere bebida com cafeína tem a FC aumentada.*

ANEXO M – Fichas de Acompanhamento das
Atividades construídas pelo professor 1

**ANEXO N – Avaliação escrita sobre Basquetebol
construída pelo professor 1**

AVALIAÇÃO ESCRITA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – BASQUETEBOL

1. Durante uma partida de Basquetebol, um jogador que está dentro da linha de três pontos, arremessa a bola em direção à cesta e, após a bola bater na tabela e no aro passa por dentro da cesta. O resultado disso é:
(A) cesta de três pontos; (C) cesta de um ponto;
(B) cesta de dois pontos; (D) não foi cesta.
2. Quando um jogador que está com um pé fora da quadra e o outro pé dentro da quadra recebe a bola de seu companheiro durante um jogo a bola está fora da quadra.
(A) correto; (C) correto mas acontece uma falta;
(B) incorreto; (D) nenhuma das alternativas está correta.
3. Se um jogador sai correndo com a bola na mão e dá quatro passos sem quicar (brilhar) a bola o que acontece:
(A) falta;
(B) ele pode dar até 4 passos sem que seja falta;
(C) ele pode quicar a bola e continuar correndo;
(D) ele pode arremessar a bola em direção à cesta.
4. Após uma cesta convertida (feita) a saída de bola deve partir da:
(A) linha lateral; (C) bola ao alto;
(B) linha centro; (D) linha de fundo.
5. Durante um jogo, a bola está viva quando:
(A) um jogador está passando driblando a bola;
(B) a bola está fora da quadra;
(C) a bola já passou por dentro da cesta;
(D) a bola toca o chão fora das linhas que delimitam a quadra.
6. O basquetebol é uma modalidade esportiva coletiva, que foi idealizada nos Estados Unidos por um professor de Educação Física da Associação Cristã de Moços (A.C.M.), em 1891 no estado de Massachusetts, seu criador foi:
(A) Michael Jordan; (C) James Cameron;
(B) James Naismith; (D) Michael James
7. Durante um jogo, o jogador atacante é aquele que:
(A) dribla a bola em direção a cesta em que deverá arremessar a bola para converter em pontos;
(B) dribla a bola em direção a cesta em que a equipe adversária deverá arremessar a bola para converter em pontos;
(C) qualquer jogador que está com a posse de bola;
(D) todos os jogadores, estando um não com a posse de bola.
8. Durante o lance livre, cada cesta convertida vale:
(A) três pontos; (C) um ponto;
(B) dois pontos; (D) cesta convertida não vale ponto.
9. Durante o lance livre, qual jogador poderá arremessar a bola em direção à cesta?
(A) o mesmo jogador que fez a falta;
(B) o jogador que sofreu a falta, caso ele não tenha se machucado;
(C) qualquer jogador, desde que o jogador que sofreu a falta esteja em campo;
(D) o capitão da equipe que sofreu a falta.
10. O início do jogo começa com a seguinte ação:
(A) sorteio entre as equipes para ver quem começa o jogo com a bola;
(B) o jogo começa com a bola ao alto;
(C) o jogo começa com a bola saindo da linha de fundo;
(D) o jogo começa com um arremesso a partir da linha lateral