

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MOACYR DOS SANTOS OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA/MG**

JUIZ DE FORA

2016

MOACYR DOS SANTOS OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA/MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Alexsandra Zanetti

JUIZ DE FORA

2016

MOACYR DOS SANTOS OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof(a). Dr(a). Alexsandra Zanetti

Membro da banca

Membro da banca

À minha mãe Iraci, sinônimo de amor e
dedicação.

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos que espero não esquecer de ninguém.

À minha mãe Iraci, a quem também dedico esta dissertação, e meu maior exemplo de vida que tanto amor me deu. Pelas incontáveis marmitas entregues cidade afora, quando ainda menina, revezando os pés dos parques calçados com faixas e que me ensinou o significado da palavra dignidade. Pelo maravilhoso frango com quiabo. Por nunca se esquecer das mais doces uvas Itália que já saboreei. E por não medir esforços para me manter nos caminhos que escolhi. Enfim, obrigado por tudo. Te amo, mamãe!

Ao meu pai, de quem sinto tanta saudade e que me ensinou o valor dos amigos.

À minha madrinha e tia Nora, a quem eu recorria quando criança e queria fugir de casa. Obrigado pelas tardes de domingo na sua casa, por me lembrar sempre de comer e ir ao banheiro durante as intermináveis peladas na rua. Todos os esforços serão poucos para retribuir tanto amor e carinho a mim dedicados.

Ao meu padrinho Henrique e à Tia Maria pelo suporte e conselhos dados. Aos meus queridos primos Fabiano e Alessandro, por me inspirarem a estudar. Ao cara mais “Zé” que eu conheço e meu irmão caçula Juninho. Grato pela constante presença e pelos momentos vividos juntos. Seremos sempre “compreendentes” mané!

À tia Brulina e ao Tio Paulo, por estarem sempre em prontidão para me auxiliar no que for necessário. Obrigado pelos livros, pelo curso de Inglês, pelo incentivo aos estudos, pelas broncas e por todo amor que me concederam.

À tia Lourdes, por, ao final de cada ano, comprar os livros da série seguinte e por, mesmo à distância, estar sempre presente. À minha tia Rilza, juntamente com a infinidade de primos dados que, se for citá-los nominalmente, daria uma nova dissertação. À tia Neuza e ao tio José Carlos pelas maravilhosas viagens de férias passadas na casa de vocês. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus irmãos por escolha Waguim e Edu, os quais nas minhas mais longínquas lembranças já conhecia. Obrigado pelos momentos mais felizes da minha vida, que certamente foram passados ao lado de vocês. A todos os Cowboys, em especial ao Bim, Betim, Fabão e Dedé, este por, além de amigo, dividir esta jornada comigo. Obrigado por também terem me escolhido.

À professora Alexsandra Zanetti por ter aceitado o desafio de me orientar. À Mayanna pela imensa dedicação, paciência e pelos caminhos apontados. Obrigado também por conter a minha ansiedade, por estar sempre de prontidão para me ouvir e pelas horas dedicadas à leitura desta dissertação.

À professora Denise Vieira Franco e ao professor Wilson Alviano por tão gentilmente terem aceitado compor a minha banca de qualificação e de defesa. Nesta, incluo a professora Maria Andrea. Obrigado pelas enormes contribuições aos meus pensamentos e por dedicarem o precioso tempo de vocês à minha pesquisa.

A toda equipe de profissionais do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED/UFJF pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da turma 2014 pelas parcerias ao longo do curso. À Marcele pelo carinho, pelas preocupações comigo, pela cumplicidade. Obrigado por permitir “colar em você para brilhar”. À amiga Dulci pelas palavras sempre sábias e corretas. Ao Júlio e ao Régis pelas longas conversas e risadas que tivemos juntos.

À família Bittencourt e Neves, em especial à Tati e ao Fred por me apoiarem nessa caminhada.

Ao amigo Jerônimo pelos incentivos, conselhos e pela disponibilidade em me ouvir. À Ayra pelos vários debates sobre o tema, pelo ombro amigo e pelos conselhos. Ao companheiro Ebersson, exemplo de professor, com quem tanto aprendi, na escola e na vida. Obrigado por sermos amigos.

Aos colegas de trabalho e ao Colégio Tiradentes de Juiz de Fora pela parceria do dia a dia e por terem aceitado prontamente participar da pesquisa. À Thamyres, agradeço as indicações e a paciência para escutar minhas dúvidas ao longo da pesquisa. Obrigado aos alunos pelo enorme carinho que têm por mim.

À Secretaria de Esporte e Lazer por me acolher. Agradeço ao Flávio Vilella pelas liberações para os estudos e aos amigos Jarbas, Ronaldo, Daniel, Marco e Alex pela convivência diária.

Aos coordenadores do PIBID, Lídia e Édson. Sou muito grato às discussões semanais e aos ensinamentos que me permitiram reaproximar da vida acadêmica. Aos queridos bolsistas por dividirem as alegrias e as angústias do cotidiano do CTPM comigo. Obrigado pelo apoio e por enriquecerem o meu trabalho.

Aos professores da Escola Normal por tantos aprendizados na Educação Básica. Em especial, agradeço à tia Dodôra, minha primeira professora e à tia Lígia por me ensinar a ler.

Aos professores da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF pela formação acadêmica. Obrigado aos professores Hajime Nozaki, Álvaro Quelhas e aos colegas do GETEMHI por abrirem os meus olhos para enxergar novos horizontes.

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte desta jornada e, diante de tamanha ausência nesses últimos dois anos, continuam ao meu lado e gostando de mim.

Sintam-se todos abraçados. Terão sempre a minha mais sincera gratidão.

“Quem não se movimenta, não sente as
correntes que o prendem”.
Rosa de Luxemburgo.

RESUMO

Em cumprimento à legislação vigente, a unidade de Juiz de Fora (JF) do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM), lócus investigativo desta pesquisa, oferece a disciplina de Educação Física na sua matriz curricular. No cotidiano desta escola noto, a partir do exercício da docência, que dois principais fatores dificultam o curso adequado da referida disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a diferença de tratamento conferido à Educação Física em relação aos demais componentes curriculares; e a fragilidade das ferramentas de planejamento pedagógico disponíveis para os docentes da área. Ante a necessidade de valorização das ações dos professores e da disciplina de Educação Física, e do entendimento que as reuniões pedagógicas para o planejamento pedagógico podem contribuir para a superação das problemáticas expostas, esta pesquisa tem por objetivos descrever e analisar o planejamento pedagógico no CTPM/JF, abordando sua relação com a disciplina de Educação Física. Ademais, busco perceber quais as razões para o tratamento diferenciado conferido à Educação Física em relação aos demais componentes curriculares, e como os instrumentos de planejamento pedagógico impactam a oferta da disciplina. Para tanto, o tema é abordado a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual verifico na literatura científica as teses pertinentes ao planejamento pedagógico e à Educação Física, e de campo, por meio de entrevistas com diversos profissionais da escola sobre os referidos assuntos. Os principais resultados produzidos pela pesquisa confirmam a desvalorização da Educação Física e seu papel acessório no currículo do CTPM/JF. Além disso, também indica ser premente a revisão das bases para o planejamento pedagógico tanto na Educação Física quanto nos demais componentes curriculares e a necessidade de organização das reuniões pedagógicas. Desta forma, proponho um plano de ação educacional para ser aplicado no CTPM/JF, contendo algumas intervenções no sentido de tentar solucionar as problemáticas evidenciadas ao longo do estudo. Convém ressaltar, que esta dissertação é fruto do mestrado em gestão e avaliação da educação pública oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Palavras-Chave: Educação Física; Planejamento Pedagógico; Trabalho docente.

ABSTRACT

In order to apply the current legislation, Juiz de Fora branch of Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM), which is the investigative locus of this research, offers Physical Education (PE) as a subject from its curriculum. In the school daily routine, it is a well-known fact that two aspects have been making the aforementioned subject harder to work with in the first years of Elementary School. These aspects are related to the difference between the treatment given to PE and others curricula components, besides the fragility of pedagogical planning tools available for PE teachers. This work aims to describe and analyze the relationship between PE and the CTPM/JF pedagogical planning, facing the necessity of conferring more value on PE teachers' actions and the necessity of understanding how the existence of pedagogical meetings, to elaborate a pedagogical planning, could contribute to overcome the mentioned issues. Furthermore, I try to figure out the reasons for the different treatment given to PE and how the pedagogical planning tools show an impact on this. For this purpose, the main theme is discussed from a bibliographic research used to verify on the scientific literature the relevant thesis of pedagogical planning for Physical Education. Moreover, the information resulted from my interviews with lots of professionals at this school about these issues. The mainly results from this work are reinforced by the depreciation of Physical Education and its secondary role in CTPM/JF curriculum. In addition to this, it is also predictable a basis review for an elaboration of a pedagogical planning not only for PE, but also for the other curricula components. Associated with this, it is needed an organized structure for the pedagogical meetings. In this way, I propose that an educational action plan should be applied in CTPM/JF. This plan ought to suggest some interventions that try to solve the emerged problems from this study regarding how PE is considered by scholar community and how it is showed in the pedagogical planning.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Planning; Teaching work.

LISTA DE ABREVIATURAS

BH	Belo Horizonte
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEAS	Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SOESP	Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura orgânica dos CTPM	25
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais	26
Quadro 2 - Quadro de pessoal do CTPM/JF	28
Quadro 3 - Evolução do IDEB no CTPM/JF	29
Quadro 4 - Distribuição de professores de Educação Física por turma no CTPM/JF	32
Quadro 5 - Síntese das intervenções do PAE	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO TIRADENTES DE JUIZ DE FORA: DESCREVENDO OS MEANDROS DESSA RELAÇÃO	20
1.1 A Educação Física nas legislações educacionais	20
1.2 O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais	23
1.2.1 O Colégio Tiradentes de Juiz de Fora	27
1.3 A Educação Física nos documentos legais do Colégio Tiradentes de Juiz de Fora	31
1.4 O planejamento pedagógico no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora ..	33
1.5 O tratamento dado à educação física no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora	36
2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DESTA RELAÇÃO	42
2.1 Um olhar sobre a função da educação, o saber escolar e o currículo...	42
2.2 O planejamento pedagógico como um dos elementos para a valorização da educação física no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora ...	51
2.3 A epistemologia da educação física escolar	61
2.4 O espaço ocupado pela educação física em um currículo escolar em disputa	68
2.5 Os aspectos metodológicos da pesquisa	76
2.5.1 Diário de campo	80
2.6 O olhar dos professores e da equipe gestora do CTPM/JF sobre a educação física e o planejamento pedagógico	80
2.6.1 Os diversos olhares sobre a Educação Física no CTPM/JF	81
2.6.1.1 O papel da Educação Física para os sujeitos de pesquisa	82
2.6.1.2 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas	86
2.6.1.3 A Educação Física na primeira etapa do Ensino Fundamental no CTPM/JF	90
2.6.1.4 A supervisão e a orientação das atividades no CTPM/JF	97
2.6.2 O planejamento pedagógico segundo os sujeitos de pesquisa	99

2.6.2.1 A definição do planejamento pedagógico para os sujeitos de pesquisa ..	100
2.6.2.2 Como é realizado o planejamento pedagógico no CTPM/JF	103
2.6.2.3 Os espaços destinados ao planejamento no CTPM/JF	110
2.6.2.4 O acompanhamento do planejamento pedagógico no CTPM/JF	116
2.6.2.5 A avaliação do modo de planejar no CTPM/JF	119
2.6.3 Considerações sobre os principais achados da pesquisa de campo	124
3 AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO TIRADENTES DE JUIZ DE FORA: PROPOSIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DESTE ESPAÇO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	129
3.1 Plano de intervenção para as reuniões de planejamento pedagógico entre os professores de educação física no CTPM/JF	132
3.1.1 Ações propostas ao CTPM/JF	132
3.1.1.1 Organização da jornada extraclasse dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental	133
3.1.1.2 Estruturação da reunião pedagógica semanal entre os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental	134
3.1.1.3 Revisão da proposta pedagógica da Educação Física	136
3.1.1.4 Diretrizes para elaboração do planejamento pedagógico	136
3.1.2 Avaliação das intervenções propostas para o CTPM/JF	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996). Em cumprimento à referida lei, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM), localizado na cidade de Juiz de Fora (JF), Minas Gerais (MG), oferece a disciplina aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Para a compreensão do exposto ao longo do texto por parte do leitor, é importante destacar que sou professor efetivo de Educação Física no colégio supracitado desde o ano de 2013, exercendo a função nas turmas dos terceiros aos quintos anos do Ensino Fundamental no turno da tarde. O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela possibilidade de melhoria da minha prática profissional, além de identificar e propor ações com o intuito de contribuir para a valorização da Educação Física no CTPM/JF. A partir da experiência vivenciada no cotidiano escolar, é perceptível que dois fatores, *a priori*, dificultam o curso da disciplina de Educação Física nos anos iniciais¹ do Ensino Fundamental do CTPM/JF, merecendo um olhar mais próximo por meio deste estudo: o tratamento diferenciado dado à Educação Física em relação às outras disciplinas; e a fragilidade dos instrumentos de planejamento pedagógico.

A diferenciação mencionada é notória ao observar, por exemplo, que as professoras regentes de turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental² possuem um horário reservado em sua jornada semanal para reuniões, o que não é previsto para os docentes de Educação Física. O encontro ocorre ora entre as professoras regentes do respectivo ano, ora com a presença do Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP)³. Como pauta, normalmente, são

¹ Os anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem a etapa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já os anos finais do Ensino Fundamental compreendem a etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

² Compete às professoras regentes de turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Ética e Cidadania. As disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa são ministradas por professores com habilitação específica.

³ O Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP) é constituído de especialistas em educação (orientadores educacionais e supervisores pedagógicos), num cargo

discutidos assuntos relativos ao planejamento das disciplinas por elas ministradas, ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos nas turmas, às reuniões com os familiares e a outras questões pedagógicas.

Tal espaço para reunião semanal não é garantido aos professores de Educação Física, de Educação Religiosa e de Língua Inglesa⁴ que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses realizam reuniões coletivas, juntamente com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, normalmente, em um sábado por mês, em cumprimento à carga horária exigida pela Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, da Secretaria de Estado e Educação (SEE)⁵. Nelas são debatidos assuntos de ordem geral e que por vezes não são pertinentes ao contexto específico da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Quando não ocorrem nos encontros mensais mencionados, as interações entre os docentes de Educação Física acontecem apenas em reuniões de planejamento previstas no calendário escolar, sendo quatro ao longo do ano letivo e três ao final das atividades com os alunos no mês de dezembro. Nesses encontros, há pouco tempo para discussões e, em alguns casos, não é possível conversar com os docentes atuantes na mesma etapa de ensino, dificultando a articulação entre os anos e o planejamento dos conteúdos específicos da disciplina.

Ademais, somente durante os conselhos de classes há espaço para os professores de Educação Física e reunirem com o SOESP e com os demais professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, não são tratadas pautas específicas da disciplina, mas assuntos de ordens diversas, principalmente o rendimento da turma nas matérias e o comportamento dos alunos durante as aulas. Deste modo, é premente encontrar espaços para o fortalecimento das ações da equipe de Educação Física. Diante da compreensão da gestão escolar e dos

semelhante à coordenação pedagógica. Exercem a função no CTPM/JF sete profissionais, sendo cinco no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio.

⁴ Este projeto de pesquisa possui como objeto a Educação Física por ser a área em que atuo, portanto, não me deterei as questões relativas ao Ensino Religioso e à Língua Inglesa.

⁵ A Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, da SEE, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica, diz que o cargo é composto por 16 horas semanais destinadas à docência e 8 horas semanais reservadas a atividades extraclasse. Das 8 horas sem a presença de alunos, devem ser cumpridas 4 horas em local de livre escolha do professor e 4 horas na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 horas semanais dedicadas a reuniões, ficando a critério da direção pedagógica optar por acumular as horas semanais para a realização de reuniões aos sábados (MINAS GERAIS, 2015, p. 4).

docentes sobre a importância de se ter um momento para o encontro entre os professores de Educação Física, acordou-se, já influenciados pelo início desta pesquisa, que a partir de 2017 o quadro de horários será elaborado de forma que esses também tenham esse espaço semanalmente, em conformidade com a Resolução nº 2.741/2015 da SEE/MG.

Outra questão percebida é o desconhecimento do planejamento específico da Educação Física por parte da direção pedagógica e do SOESP. Não é incomum que surjam demandas ao longo do ano que sejam encaminhadas aos docentes de Educação Física, como a preparação para festividades da escola, por exemplo. A partir disso, o conteúdo desenvolvido naquele momento, e previamente explicitado no plano de curso, deve ser abandonado para dar vez às determinações do gestor da escola. Fruto do distanciamento da gestão no trato com a Educação Física, não são planejadas ações de monitoramento e avaliação dos seus conteúdos, como se verifica nas demais disciplinas ministradas pelas professoras regentes. Estas apresentam e discutem os planos de aulas, as tarefas avaliativas, os aspectos didáticos e metodológicos, prestam contas pela aprendizagem de cada aluno, entre outras atitudes que não são replicadas para a Educação Física.

Como agravante, os documentos e diretrizes para elaboração do planejamento pedagógico do CTPM/JF são superficiais e/ou estão desatualizados. Digo isso, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1997) abordam de maneira genérica os conteúdos, o Conteúdo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2005) publicado pelo estado de Minas Gerais não atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) – documento norteador das ações pedagógicas do CTPM/JF – foi construído em 2008 com a intencionalidade de vigorar até 2012. Tais fatos produzem implicações práticas, podendo prejudicar o curso adequado da disciplina, visto que a seleção dos conteúdos ficará principalmente a cargo dos docentes, de modo personalista, e não amparada na proposta pedagógica da escola.

Outrossim, é pertinente refletir sobre como se dá a delimitação dos conteúdos de cada série, a continuidade dos mesmos em anos seguintes, a sequência do planejamento em casos de afastamentos dos professores por licenças quaisquer, além do monitoramento e da avaliação da Educação Física por parte dos agentes responsáveis, sem que haja diretrizes claras e específicas.

Portanto, entende-se que o planejamento pedagógico é um dos elementos capazes de valorizar o trato dado à Educação Física diante do problema revelado, favorecendo a elaboração de ações no sentido de superar as deficiências verificadas. Do mesmo modo, a reunião semanal é considerada um espaço essencial para contribuir com a consolidação da disciplina na escola. Desta feita, depreende-se do exposto a seguinte questão: como construir um novo desenho para a reunião de planejamento pedagógico que contemple a valorização da equipe de Educação Física no CTPM/JF?

Na busca por responder a este questionamento, esta dissertação tem por objetivos descrever e analisar o planejamento pedagógico no CTPM/JF, abordando sua relação com a disciplina de Educação Física, e propor um plano de ação educacional (PAE) que contemple o planejamento durante as reuniões pedagógicas entre os professores da referida disciplina. Através da descrição e da análise destas questões, espero compreender a relação pedagógica entre os próprios professores de Educação Física; entre os professores de Educação Física e os demais professores; dos professores de Educação Física com a equipe gestora, incluindo a coordenação pedagógica, atribuída ao SOESP nas unidades do CTPM, e a direção pedagógica. Além dos objetivos supracitados, têm-se como objetivos específicos perceber qual o motivo da Educação Física ter trato diferenciado em relação às outras disciplinas no CTPM/JF; e qual o impacto dos instrumentos de planejamento existentes para a Educação Física no CTPM/JF.

O texto está dividido em três capítulos. No capítulo 1, contextualizo a Educação Física no CTPM/JF, bem como as peculiaridades desse colégio e os instrumentos de planejamento pedagógico utilizados em seu cotidiano, apresento o problema de pesquisa, bem como os elementos que são investigados. No capítulo 2, são realizadas análises a cerca da relação entre o planejamento pedagógico e a Educação Física, abordando suas definições e temas como a função da educação, o saber escolar e o currículo. Além disso, apresento o percurso metodológico desta pesquisa e as opiniões dos sujeitos sobre os assuntos abordados. Finalmente, no terceiro e último capítulo, teço as propostas por meio do PAE com vistas a auxiliar na solução dos dilemas encontrados na investigação do cenário do CTPM/JF.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO TIRADENTES DE JUIZ DE FORA: DESCRREVENDO OS MEANDROS DESSA RELAÇÃO

Com a intenção de facilitar o entendimento do leitor sobre o caso de gestão em tela, busco descrever os elementos que envolvem a Educação Física na realidade escolar do CTPM/JF, além de apontar como as bases disponíveis para o planejamento pedagógico interferem na consolidação dessa disciplina como componente curricular. Para isto, as linhas que se seguem foram didaticamente divididas em itens. Inicialmente, procuro explicitar, de modo breve, como a Educação Física é tratada pelos textos das legislações educacionais federais, estaduais e específicas da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

Em seguida, apresento as características do CTPM em seu âmbito estadual, para então revelar os aspectos locais. No terceiro item deste capítulo, destaco as particularidades da Educação Física no CTPM/JF e, no quarto, realço os principais aspectos do planejamento pedagógico nesta unidade. No último item deste capítulo, abordo o tratamento dedicado à Educação Física no CTPM/JF e exponho alguns indícios sobre a problemática de pesquisa, finalizando com as questões a serem investigadas ao longo do capítulo 2 desta dissertação.

1.1 A Educação Física nas legislações educacionais

Ao longo deste item, será brevemente descrito como a Educação Física é citada nas legislações federal e estadual, apresentando suas principais alusões nas referidas esferas, desde 1988 até 2015.

A Constituição Federal de 1988 garante em seus artigos o direito à educação de qualidade, o pluralismo de concepções pedagógicas e, para assegurar a formação básica comum, a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). A LDB/96 acrescenta que a União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os estados, as competências e diretrizes para os Ensinos Fundamental e Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a afirmar a formação básica comum. Determina também que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica e que os docentes têm a responsabilidade de participar da elaboração da proposta

pedagógica do estabelecimento de ensino, respeitando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em seu artigo 26, a LDB/96 aponta ainda que os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum⁶, sendo complementados por uma parte diversificada⁷. Neste sentido, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, determinação ratificada pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), datadas de 2013. Segundo o especificado no artigo 26 das DCN/2013:

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 3º **A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole [...] (BRASIL, 2013, p.31, grifos nossos).

Além de reforçar a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular na Educação Básica, em conformidade com a LDB/96, as DCN/2013 definem que, para o Ensino Fundamental, mesmo nas escolas que ao exercerem sua autonomia optarem pela adoção da seriação nos três anos iniciais desta etapa, deverá ser assegurado o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Educação Física (BRASIL, 2013). No *caput* do artigo 31,

⁶ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; **nas atividades desportivas e corporais**; na produção artística, nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, grifos nossos).

⁷ A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal (BRASIL, 2013).

sobre as diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, o documento aponta que

Art. 31 - Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (op. cit., p.137).

Outro documento federal que faz menção à Educação Física é o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, publicado em 2007. Em seu artigo 2º, inciso VIII, estabelece como uma de suas metas “valorizar a formação ética, artística e a Educação Física” (BRASIL, 2007).

Na legislação de Minas Gerais, também é possível verificar normatizações a respeito da Educação Física. A Constituição Estadual, na seção VII, destinada ao desporto e ao lazer, no *caput* do artigo 218, diz que “o Estado garantirá, por intermédio da rede oficial de ensino e em colaboração com entidades desportivas, a promoção, o estímulo, a orientação e o apoio à prática e difusão da Educação Física” (MINAS GERAIS, 2007). O Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais para 2011 – 2020 tem como uma das metas para os Ensinos Fundamental e Médio garantir que a Educação Física seja ministrada em todas as séries por professores habilitados, conforme o projeto pedagógico adotado em cada escola (MINAS GERAIS, 2011).

A SEE/MG publicou em 2005 uma proposta curricular para as escolas, intitulada de CBC, que abrange os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Este documento visa estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos alunos na Educação Básica (MINAS GERAIS, 2005), através da definição dos conteúdos básicos comuns para as etapas contempladas. Tais propostas foram agrupadas em cadernos específicos de cada conteúdo curricular, incluindo-se um para a Educação Física, no qual consta a justificativa para a existência desse documento para a disciplina, pois

[...] contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade, para intervirem na sociedade desse nosso tempo, com ludicidade e qualidade de vida (MINAS GERAIS, 2005, p.11).

Por fim, a Resolução nº 2.741, de 2015, da SEE/MG, que, entre outras normatizações, organiza o quadro de pessoal das escolas estaduais, estabelece no art. 6º, parágrafo 2º, que

Art. 6º. §2º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o componente curricular de Educação Física será ministrado pelo professor habilitado neste componente curricular, de acordo com a Lei Estadual nº 17.942/2008 e, na ausência desse profissional, as aulas serão ministradas pelo próprio Regente de Turma (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

No próximo item, descrevo as peculiaridades do CTPM, como integrante do sistema de ensino da PMMG com enfoque no atendimento de uma parcela específica da população mineira.

1.2 O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais

Para compreensão do caso em tela, é essencial entender a estrutura do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, além dos elementos que o tornam *sui generis* em relação às demais escolas estaduais sob a responsabilidade da SEE/MG. Destarte, descreverei neste item as características gerais do CTPM.

A PMMG mantém uma rede de colégios, denominada Colégio Tiradentes, localizados na capital e no interior do estado, componentes do Sistema de Ensino da Polícia Militar e responsáveis pelas atividades relacionadas à educação escolar da corporação, e vinculando-se tecnicamente e subordinando-se à Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS), órgão gestor da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2014). As unidades do interior do estado vinculam-se tecnicamente à DEEAS e estão subordinadas, operacionalmente, ao respectivo Comandante da Guarnição da PMMG do município em que estiverem sediadas. De acordo com o Regulamento da DEEAS, este órgão é definido como:

Art. 2º - A Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social é a Unidade de Direção Intermediária responsável, perante o Comandante-Geral, pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão técnica das atividades específicas de educação escolar e de assistência social da Polícia Militar de Minas Gerais, definidas neste regulamento.

§ 1º - A educação escolar tem por finalidade propiciar, prioritariamente, aos policiais militares e seus dependentes legais, o acesso a uma educação de qualidade, aliada a uma disciplina consciente e interativa (MINAS GERAIS, 2012, p. 2).

Entre outras atribuições, a DEEAS é responsável pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão técnica das atividades específicas de educação escolar e assistência social da PMMG, realizando supervisões técnicas nas unidades do CTPM e nas unidades operacionais relacionadas aos assuntos de Educação Escolar e Assistência Social (MINAS GERAIS, 2012). Também compete ao órgão expedir orientações, instruções e outros documentos técnico-normativos relativos ao gerenciamento das atividades afetas à Diretoria.

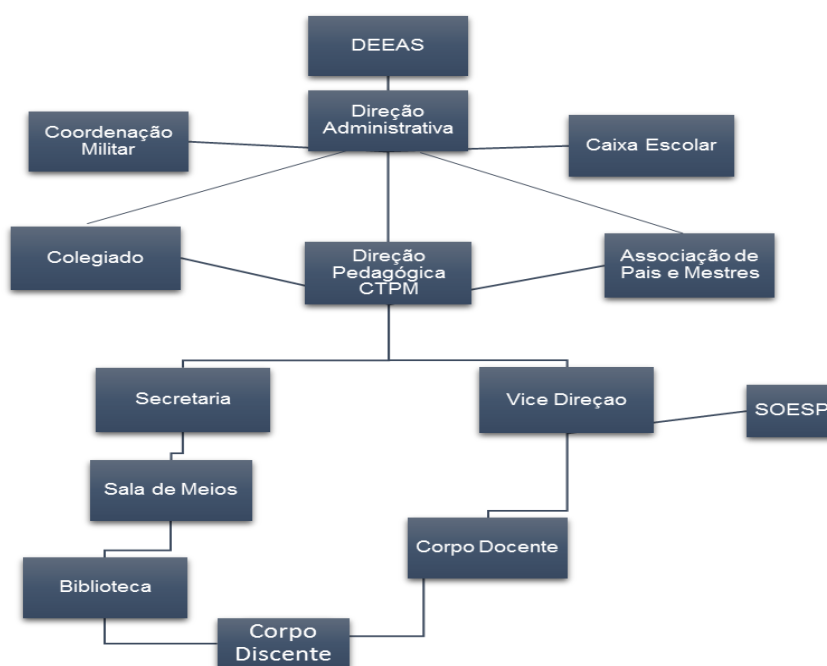
Conforme o artigo 8º, inciso XVII, compete ao Diretor de Educação Escolar e Assistência Social aprovar as ferramentas de planejamento das unidades do CTPM e os currículos escolares, elaborar as diretrizes e instruções para execução da educação escolar, estabelecer os parâmetros para avaliação de desempenho de todos os servidores vinculados ao sistema escolar da PMMG, examinar os processos e os regimentos escolares, além de autorizar o funcionamento ou expansão das unidades, entre outras atribuições (MINAS GERAIS, 2012).

Segundo os artigos 27 e 28 do Regulamento da DEEAS, os CTPM são unidades da PMMG, autônomas entre si, e funcionam como estabelecimento de ensino, com a finalidade de atender à educação escolar. Conservam regime disciplinar compatível com o preparo para o ingresso na carreira militar e para as instituições civis de ensino superior. Suas vagas são destinadas ao público, observada a seguinte ordem de prioridade: dependentes de militares da PMMG; dependentes de servidores civis; demais candidatos que preencham os requisitos de seleção das unidades através de sorteio, de acordo com a disponibilidade de vagas no ano pretendido (MINAS GERAIS, 2012).

A organização dos CTPM segue a estrutura orgânica ordenada pela DEEAS, conforme exposto na figura 1, na qual é apresentado o organograma dos CTPM, com as seguintes funções: Direção Administrativa, exercida pelo comandante da PMMG da região, sendo responsável por todas as atividades administrativas de competência do CTPM; Direção Pedagógica, exercida por um servidor do magistério, responsável pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades operacionais do ensino; Secretaria de Ensino, juntamente com os servidores administrativos, sendo estes últimos subordinados à Direção Administrativa, e, funcionalmente, atendendo à Direção Pedagógica; Equipe Pedagógica, constituída pela Direção Pedagógica, Vice direção, SOESP e Corpo Docente; Colegiado Escolar; e Instituições de Ensino, compostas pelo Centro Cívico,

o Grêmio Estudantil, o Caixa Escolar, a Associação de Pais e Mestres e outras a critério da DEEAS. Incluem-se ainda alguns serviços pedagógicos complementares, como os de bibliotecários, o de professores de informática, de apoio pedagógico, de apoio à equipe pedagógica e de atendimento educacional especializado, disciplinadores, um coordenador de disciplina e policiais militares.

Figura 1 - Estrutura orgânica dos CTPM



Fonte: PDE CTPM/JF – Quinquênio 2008 – 2012.

Segundo o PDE 2008 – 2012,

[...] os Colégios Tiradentes são escolas públicas, com legislação própria, inseridos na estrutura organizacional da Polícia Militar de Minas Gerais. Suas diretrizes educacionais estão condicionadas à legislação educacional vigente, expedidas em âmbito federal e estadual.

À Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social, cabe a responsabilidade pela coordenação e controle das atividades dos CTPM.

[...]

O CTPM está organizado pedagogicamente de acordo com a legislação de ensino vigente, com orientações da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social, órgão gerenciador do Sistema de Educação da Polícia Militar de Minas Gerais (JUIZ DE FORA, 2008, p. 5).

No trecho supracitado, convém realçar a relativa autonomia concedida à PMMG para o gerenciamento das unidades do CTPM, vinculando-se à SEE/MG, quase que exclusivamente, por conta dos repasses dos recursos via Caixa Escolar.

Todos os servidores não militares exercem a função na carreira civil da Polícia Militar, possuindo regras, meios de ingresso diferenciados dos servidores da SEE/MG e, conforme o descrito, independência pedagógica e administrativa em relação às outras escolas estaduais. Existem 22 unidades do CTPM no estado de Minas Gerais, distribuídas da forma como pode ser observada no quadro 1.

Quadro 1 - Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais

Nº	Unidade	Município
1	Argentino Madeira I	Belo Horizonte
	Argentino Madeira II	Belo Horizonte
2	Gameleira	Belo Horizonte
3	Nossa Senhora das Vitórias	Belo Horizonte
4	Minas Caixa	Belo Horizonte
5	Contagem	Contagem
6	Juiz de Fora	Juiz de Fora
7	Diamantina	Diamantina
8	Uberaba	Uberaba
9	Governador Valadares	Governador Valadares
10	Bom Despacho	Bom Despacho
11	Lavras	Lavras
12	Barbacena	Barbacena
13	Montes Claros	Montes Claros
14	Manhuaçu	Manhuaçu
15	Passos	Passos
16	Ipatinga	Ipatinga
17	Patos de Minas	Patos de Minas
18	Teófilo Otoni	Teófilo Otoni
19	Betim	Betim
20	Vespasiano	Vespasiano
21	Uberlândia	Uberlândia
22	Pouso Alegre	Pouso Alegre

Fonte: Instrução nº 977/2014 – DEEAS.

A seguir, serão expostos os elementos que compõem o Colégio Tiradentes de Juiz de Fora, unidade na qual atuo.

1.2.1 O Colégio Tiradentes de Juiz de Fora

Neste subitem, descrevo o Colégio Tiradentes de Juiz de Fora, apresentando o seu histórico, a sua estrutura física e de ensino, assim como a finalidade e os objetivos da instituição, buscando contribuir para o entendimento do tema discorrido nesta dissertação.

A unidade de Juiz de Fora do Colégio Tiradentes da PMMG foi fundada em 6 de junho de 1963, atendendo à antiga etapa chamada de 1º grau, com turmas da 5ª a 8ª séries, o que seria hoje a etapa compreendida entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Em 1971, foi reconhecido o ensino do 2º grau, equivalente ao Ensino Médio e, finalmente, em 2005, foram implementados os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Localizado em prédio anexo ao 2º Batalhão da Polícia Militar em Juiz de Fora, o CTPM/JF, segundo os dados disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸, possui 1.129 alunos matriculados, distribuídos em 36 turmas dos Ensinos Fundamental e Médio, com funcionamento em dois turnos. No turno matutino, a escola acolhe as turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além dos três anos do Ensino Médio. À tarde, contempla as turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico⁹, índice que, de modo geral, possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato social, a escola encontra-se inserida no grupo 6¹⁰, o que significa que os alunos do CTPM/JF possuem um nível socioeconômico alto. No ano de 2016, o colégio possui em seu quadro de pessoal 123 funcionários e 6 militares, exercendo funções administrativas, docentes, técnicas, entre outras necessárias para o funcionamento de sua estrutura,

⁸ Dados baseados no Censo Escolar de 2013.

⁹ De acordo com o INEP, o Indicador de Nível Socioeconômico é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos, sendo construído com base nos questionários contextuais das seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Exame Nacional do Ensino Médio. No indicador, o Grupo 1 congrega as escolas com nível socioeconômico médio mais baixo e o Grupo 7 com mais alto.

¹⁰ Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e dois carros; contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

conforme pode ser visualizado no quadro2. Nesse quantitativo de funcionários, estão incluídos 75 docentes e, destes, 5 são de Educação Física.

Quadro 1 - Quadro de pessoal do CTPM/JF

Setor	Função	Nº de pessoas
Diretivo	Administrativo	1
	Pedagógico	1
	Vice Pedagógico	2
Pedagógico	SOESP	7
	Professores	75
	Assistente de turno	5
	Auxiliar de Serviços Básicos	27
Militares	Administrativas	5
Total	-	123

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016.

De acordo com o PDE 2008, a estrutura da rede física do CTPM/JF conta com 3580,46 m² de área, sendo 1510,46 m² de área construída. Em suas dependências, a escola possui três andares, com dezoito salas de aula, biblioteca, quadra descoberta, laboratório de ciências, banheiros, sala de vídeo, auditório, sala de informática, cozinha, refeitório, entre outras, com estado de conservação variado. O colégio oferece pouca acessibilidade, tendo apenas duas rampas para acesso ao térreo e às dependências externas, como o refeitório, pátio e quadra, por exemplo. Não há condições de acessibilidade para o auditório, e para o segundo e terceiro andares da escola.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2013, disponibilizados pelo INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹ do CTPM/JF obteve sempre maiores valores que os atingidos pelas médias nacional, estadual e municipal, como pode ser observado no quadro3, em todas as etapas do Ensino Fundamental, desde o ano de criação do índice.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) – com informações sobre o rendimento escolar (aprovação) (INEP, 2013).

Quadro 2 - Evolução do IDEB no CTPM/JF

IDEB				
Anos iniciais do Ensino Fundamental				
Ano	Brasil	Minas Gerais	Juiz de Fora/MG	CTPM/JF
2007	4,0	4,7	5,1	6,2
2009	4,4	5,6	5,7	7,1
2011	4,7	5,9	6,1	7
2013	4,9	6,1	6,1	7,3
Anos finais do Ensino Fundamental				
2007	3,5	4,0	3,8	5,2
2009	3,7	4,3	3,9	5,3
2011	3,9	4,6	4,1	4,9
2013	4,0	4,8	4,4	5,2

Fonte: Brasil, 2014.

O Regimento Escolar do CTPM/JF, no artigo 8º, apresenta a filosofia institucional da unidade, em consonância com a educação escolar da PMMG

Art. 8º - A Filosofia que orienta a conduta dos integrantes do Colégio Tiradentes, e que reflete a maneira de ser e agir da Instituição, é humanística e inspirada nos ideais de solidariedade e justiça. Tem compromisso com o desenvolvimento da cidadania, através de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva. É composta de missão, visão e valores (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

Entre os seus principais objetivos educacionais estão o de propiciar, prioritariamente, aos dependentes legais dos Policiais e Bombeiros Militares, o acesso e a permanência em uma Educação Básica de qualidade e o de estimular no aluno a vocação para a carreira militar (MINAS GERAIS, 2014). Na seção destinada à organização didática, o Regimento Escolar do CTPM/JF define que o Sistema de Educação Escolar da PMMG é competente para discutir e definir o projeto pedagógico das unidades locais, em conformidade com as especificidades locais e regionais, e fará parte do PDE, sendo, este último, o documento definidor das ações administrativas e pedagógicas da escola. Com base nos seus objetivos educacionais, é função do CTPM/JF:

- Construir um espaço de “apropriação do legado cultural da humanidade e das formas de produção do conhecimento”;
- Garantir um ambiente afetivo, favorável à convivência harmoniosa das pessoas;
- Contribuir para a formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, responsável na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária;
- Difundir todos os conhecimentos indispensáveis à construção de um saber transformador, condizente com a realidade em que vivemos;
- Favorecer o aperfeiçoamento ao trabalho e facilitar a identificação das aptidões naturais do aluno, visando nortear sua opção profissional ou sua vocação para a carreira policial-militar;
- Incentivar uma cultura “ecológica” no sentido de valorização e preservação do meio ambiente (ar, água, solo, animais, vegetais);
- Contribuir com a família na formação de seres humanos melhores, mais sensíveis, criativos, competentes para atuarem positivamente na construção de um mundo melhor (JUIZ DE FORA, 2008, p. 5).

A estrutura de ensino do CTPM/JF divide-se em Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados em etapas anuais, na modalidade presencial, com carga horária anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos. O colégio funciona nos turnos da manhã e da tarde, com 5 módulos/aula de 50 minutos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 6 módulos/aula de 45 minutos para os anos finais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, a carga horária é de 7 módulos/aula de 45 minutos, de segunda a sexta-feira.

As formas de avaliação adotadas são a diagnóstica, com o intuito de verificar os conteúdos programáticos já dominados pelos alunos, realizada normalmente no início do ano letivo; e a formativa, que tem por objetivo classificar e atribuir notas e conceitos aos diversos componentes curriculares, aplicada ao longo dos trimestres letivos. Utiliza-se um sistema de pontos cumulativos, no qual são distribuídos 100 pontos durante o ano letivo, divididos em três etapas, das quais o aluno deverá acumular o mínimo de 60% para se aprovado. Nos conteúdos de Educação Física, Artes e Educação Religiosa, serão atribuídos conceitos de “A” a “D” (JUIZ DE FORA, 2008).

Dito isto, é importante trazer à baila as citações à Educação Física presentes nos documentos do CTPM/JF, sendo este o objeto do item que se segue.

1.3 A Educação Física nos documentos legais do Colégio Tiradentes de Juiz de Fora

Neste item, apresento como a Educação Física é tratada nos documentos e orientações específicas do CTPM e da unidade de Juiz de Fora, descrevendo as características e especificidades encontradas nos documentos da DEEAS, no Plano de Desenvolvimento do Colégio Tiradentes para o quinquênio dos anos de 2008 a 2012¹² e no Regimento Escolar da unidade de Juiz de Fora do ano de 2014, válido também para 2016.

A Instrução nº 02/2016 da DEEAS, que estabelece normas para a organização do Quadro de pessoal dos Colégios Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, ressalta que a disciplina de Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, seguindo os termos da legislação vigente. Sua carga horária nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 2 aulas semanais¹³, com duração de 50 minutos cada, preenchendo anualmente 66 horas e 40 minutos. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a carga horária semanal é de 2 aulas, com duração de 45 minutos cada, totalizando 60 horas. O documento ainda dispõe que a disciplina de Educação Física deverá ser obrigatoriamente ministrada por professores especializados em todas as etapas de ensino.

O CTPM/JF tem em seu quadro de pessoal 5 professores de Educação Física, com carga horária definida pela Resolução da SEE/MG nº 2.741/2015, ou seja, 24 horas semanais, sendo 16 horas semanais destinadas à docência e 8 horas semanais reservadas às atividades extraclasse. Atualmente, os professores estão distribuídos nas turmas conforme pode ser visualizado no quadro 4.

Quadro 3 - Distribuição dos professores de Educação Física por turma no CTPM/JF

¹² Não é o objetivo neste momento descrever o impacto pedagógico causado pela desatualização do PDE do CTPM/JF, o que será feito em seções seguintes.

¹³ Em relação à carga horária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os CTPM diferenciam-se das demais escolas vinculadas à SEE/MG, pois possuem uma aula semanal a mais de Educação Física, ou seja, nas demais escolas estaduais os alunos possuem 1 aula semanal de Educação Física, cumprindo anualmente 33 horas e 20 minutos, enquanto nos CTPM são 2 aulas semanais, com carga horária anual de 66 horas e 40 minutos.

Nome do Professor	Turmas
Professor 1	Ensino Médio
Professor 2	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Professor 3	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Professor 4	Anos finais do Ensino Fundamental
Professor 5	Anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Os objetivos da Educação Física no CTPM/JF, segundo o artigo 91, inciso IX, do Regimento Escolar de 2014, são:

Art. 91 - Além dos conhecimentos, procedimentos, atitudes, habilidades e experiências inerentes aos conteúdos curriculares, o ensino terá por objetivo:

[...]

IX - Educação Física: desenvolver programas de atividades físicas e desportivas, para a formação integral do aluno como ser social autônomo, democrático e participante, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, sendo facultativo aos estudantes nos casos previstos em Lei (MINAS GERAIS, 2014, p. 41).

Ainda de acordo com o documento, em algumas condições especiais será dado tratamento especial aos alunos, incluindo em relação à Educação Física:

Art. 136 - Será dispensado tratamento especial aos alunos que se encontrem nas situações:

[...]

VI - Situações previstas em legislação específica, no que se refere à prática de Educação Física.

Parágrafo Único: Embora com algum impedimento para a prática de Educação Física, os alunos não estarão dispensados das aulas, devendo realizar trabalhos compatíveis com a sua situação, orientados pelos professores (MINAS GERAIS, 2014, p. 50).

No tocante à avaliação, o Regimento Escolar de 2014 versa que a Educação Física deverá atribuir conceitos para os alunos, variando de A até D.

Art. 163 - Nos componentes curriculares de Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Cidadania e Ética e de Língua Estrangeira Moderna Inglês - nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação deverá ser realizada, atribuindo-se os seguintes conceitos:

I - A - Excelente - alcançou satisfatoriamente os objetivos do conteúdo;

II - B - Bom - alcançou os objetivos do conteúdo;
III - C - Regular - alcançou parcialmente os objetivos do conteúdo;
IV - D - Insuficiente - não alcançou os objetivos do conteúdo (MINAS GERAIS, 2014, p. 56).

Quanto aos critérios de avaliação adotados pelos professores de Educação Física, cada professor possui os seus próprios parâmetros, variando entre atividades escritas, trabalhos, observações do desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas, frequência, participação nas atividades e outras definidas individualmente. Não há, portanto, um padrão ou até mesmo algo que oriente os professores durante a avaliação dos alunos.

Ainda ao se referir à Educação Física, o Regimento Escolar determina que os alunos deverão utilizar obrigatoriamente o uniforme de Educação Física nos dias de aulas da disciplina e nas atividades físicas, jogos e campeonatos nos quais estiverem representando a escola. O descumprimento de tal determinação acarreta aos alunos uma advertência disciplinar.

No item a seguir, serão expostas as bases para o planejamento das disciplinas no CTPM/JF.

1.4 O planejamento pedagógico no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora

Neste item, descrevo quais são as bases utilizadas para o planejamento dos conteúdos no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora, com atenção especial para a disciplina de Educação Física.

Consoante ao exposto pelo PDE (2008 – 2012) do CTPM/JF, aplica-se no currículo escolar principalmente os itens dispostos pelos PCN de 1997 e pelos CBC de 2005 da SEE/MG, sendo estes os referenciais para os Ensinos Fundamental e Médio. Os eixos temáticos norteadores dos conteúdos programáticos são definidos em conjunto com as unidades do CTPM e estabelecidos para cada disciplina em todas as unidades do colégio, de maneira a orientar sua aplicação nas séries. Essa diretriz é justificada pela necessidade de verticalizar o currículo e evitar repetições ou lacunas na aprendizagem dos alunos, em especial no caso de transferência entre unidades do CTPM (JUIZ DE FORA, 2008).

Desta forma, os programas de ensino devem ser baseados nos PCN, nos CBC e nos eixos temáticos norteadores dos conteúdos programáticos. Estes

programas devem ser elaborados pelos professores e conter a relação de todos os conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina. De acordo com o Regimento Escolar de 2014 do CTPM/JF, os planos de cursos e de unidades didáticas devem ser elaborados, anualmente, dentro das técnicas atuais de planejamento¹⁴, devendo ser reorganizados e atualizados, adaptando-se ao nível de desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social (MINAS GERAIS, 2014). As práticas e concepções didático-pedagógicas deverão acompanhar as tendências atuais e em conformidade com o projeto pedagógico da escola¹⁵.

Conforme dito na introdução desta dissertação, no cotidiano escolar são perceptíveis as limitações dos instrumentos de planejamento pedagógico disponíveis, tanto para os professores quanto para o SOESP e para a direção pedagógica. Logo em sua justificativa, o PDE do CTPM/JF, elaborado no ano de 2008, afirma que “foi reformulado para mais cinco anos de gestão participativa” (JUIZ DE FORA, 2008, p.3), ou seja, deveria ter passado por nova revisão há pelo menos quatro anos, fato que até o presente momento não ocorreu. O objetivo deste plano é

planejar e implementar as ações administrativas e pedagógicas da escola, de forma a atender às novas demandas sociais, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos e a qualidade do ensino no CTPM (JUIZ DE FORA, 2008, p.3).

O PDE ainda dispõe que um dos seus objetivos específicos é:

j) manter atualizados os seguintes documentos de Ensino: Regimento Escolar; **Matrizes Curriculares**; Plano Anual de Ação da Direção Pedagógica; Planos específicos dos Setores Escolares; **Programas de Ensino de todas as disciplinas, por série, baseado nos PCN, CBC e nos Eixos Temáticos Norteadores dos Conteúdos Programáticos**; **Planejamentos Anuais de todas as disciplinas por série**; Projetos interdisciplinares; Parcerias e/ou Convênios (JUIZ DE FORA, 2008, p. 4, grifos nossos).

¹⁴ O PDE do CTPM/JF não faz nenhuma menção de qual seriam as técnicas atuais de planejamento e tal exigência não é verificada no cotidiano da escola.

¹⁵ Ao consultar o PDE do CTPM/JF, é possível verificar os Programas de Ensino para o ano de 2008 (ano de elaboração do PDE) do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo exposto nesta dissertação para apreciação o Plano de Ensino para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ver anexo A).

Nesta mesma lógica de fragilidade das ferramentas de planejamento, algumas questões relacionadas aos PCN e aos CBC refletem na elaboração do planejamento da Educação Física no CTPM/JF, sobretudo na etapa de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos PCN, estes foram traçados para servirem de referência para o Ensino Fundamental em âmbito nacional, tendo sido produzidos em um contexto político e educacional diferente do vivenciado atualmente. Isto implica no distanciamento das sugestões nele contidas das ações de planejamento dos docentes. No que diz respeito aos CBC de Educação Física, os mesmos não abordamos anos iniciais do Ensino Fundamental, e se destinam aos anos finais de tal nível de ensino e ao Ensino Médio, como manifesto no próprio documento, ao mencionar sobre a importância da definição dos seus conteúdos básicos comuns:

(...) estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os **anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio** constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho (MINAS GERAIS, 2005, p. 9, grifos nossos).

Portanto, é premente que haja a revisão do PDE, por se tratar de um dos poucos documentos capazes de orientar as ações de planejamento dos conteúdos no CTPM/JF, principalmente para os professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.5 O tratamento dado à Educação Física no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora

Após ter descrito como a Educação Física está contida nas principais legislações educacionais federais, estaduais e específicas da PMMG, apresentado as bases para o planejamento das atividades pedagógicas do CTPM/JF, detalhado a estrutura organizacional, pedagógica e física do CTPM, mais detidamente a da unidade de Juiz de Fora, é preciso avançar na delimitação deste caso. Nesse sentido, este item aponta algumas evidências sobre o tratamento diferenciado dado à Educação Física e como a fragilidade dos instrumentos de planejamento tem contribuído para esta diferenciação.

Como pode ser visto no quadro de horários das disciplinas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental¹⁶, as professoras regentes de cada ano possuem semanalmente um horário de 50 minutos em conjunto fora da sala de aula. Tal fato só é possível porque os professores especialistas de Educação Física, de Língua Inglesa e de Educação Religiosa assumem as turmas da respectiva etapa simultaneamente.

Este espaço proporcionado intencionalmente poderá ser destinado tanto para reuniões diversas, entre as próprias docentes, para planejamento, troca de atividades e de experiências pedagógicas, para reuniões com os familiares dos alunos, com o SOESP ou com a direção pedagógica e administrativa, quanto para tarefas cotidianas, como elaboração de planos de aulas, correção de provas e trabalhos, entre outras. Além disso, ao organizar os horários dessa forma, a escola proporciona para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental o cumprimento do ordenamento ratificado pela Resolução nº 2.741/2015 da SEE/MG e disposto na Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012¹⁷.

A Lei nº 20.592¹⁸ aponta que, das 8 horas destinadas às atividades extraclasse, 4 horas semanais podem ser distribuídas em local de livre escolha do professor e as outras 4 horas remanescentes na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012b). A direção pedagógica tem autonomia para decidir por acumular

¹⁶Ver Anexo B.

¹⁷ A Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2008, altera o disposto na Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

¹⁸ Artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II.

essas 2 horas semanais, utilizando-as em reuniões mensais, com o objetivo de dispor de um período de duração maior. Ainda de acordo com o ordenamento, entre as tarefas extraclasse normatizadas e de opção dos professores, encontram-se ações de planejamento, estudo e avaliação inerentes ao cargo de professor. Nas horas semanais para cumprimento na própria escola, devem ser realizadas atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões, entre outras atribuições específicas do cargo (MINAS GERAIS, 2012b).

Contudo, hodiernamente, não é observado no quadro de horários espaço para que os professores de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham a mesma oportunidade dada aos professores regentes de se reunirem, dentro do próprio turno, semanalmente com seus pares. Sequer há a possibilidade que isso ocorra individualmente, sem a presença dos respectivos pares ou com o SOESP, por exemplo. Em virtude disso, os docentes dessas disciplinas são designados para cumprirem a carga horária semanal durante as reuniões mensais, em conjunto com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Normalmente, nesses encontros mensais, são discutidos assuntos relativos a outro contexto, pois a realidade vivenciada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é distinta da observada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessa constatação e das primeiras reflexões provocadas pelo desenvolvimento desta pesquisa, a direção pedagógica sinalizou que, no ano de 2017, o quadro de horários será adaptado, para que também seja propiciada aos professores de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa, momentos oportunos para o desenvolvimento de ações pedagógicas em conjunto. Destarte, caso isso se efetive, o CTPM/JF irá cumprir o que versa a Resolução nº 2.741/2015 da SEE/MG sobre a carga horária extraclasse dos docentes fixada para reuniões de forma igualitária para os professores do mesmo segmento. Tal medida poderá contribuir para a melhoria da articulação entre os próprios docentes, seja entre os do mesmo conteúdo, seja com os das demais disciplinas ou até mesmo com as supervisoras e orientadoras pedagógicas.

Outro ponto que corrobora com os indícios de que a Educação Física é tratada de forma diferente, é que, por diversas vezes, atividades alheias ao conteúdo da matéria são agendadas pela direção pedagógica ou SOESP, e repentinamente comunicadas aos professores, para serem realizadas no horário da aula de

Educação Física em determinada turma, promovendo interrupções no planejamento da disciplina. Como exemplo, é possível citar treinamentos de ordem unida para os alunos, sob o comando do disciplinador, militar ou civil, sucedendo normalmente no início do ano letivo ou às vésperas de atividades festivas, fato que raramente ocorre em horário de outro conteúdo. Ademais, aulas de reforço escolar para alunos com baixo rendimento, principalmente nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, são marcadas para os horários das aulas de Educação Física até o final do ano letivo de 2015.

Esta diferenciação também é percebida entre os próprios professores. É comum, ao chegar para assumir determinadas turmas, receber pedidos de outros professores para que um ou mais alunos permaneçam em sala de aula ou que sejam conduzidos para as turmas que esses docentes irão, a fim de concluírem tarefas inacabadas, atualizar os conteúdos dos cadernos, ou para que sejam cumpridas punições por condutas inapropriadas, privando-lhes por alguns instantes, ou integralmente, da aula de Educação Física. Até o presente momento, não foram presenciadas atitudes semelhantes com quaisquer outras disciplinas, mostrando-se importante investigar qual seriam os motivos para que isso aconteça somente com a Educação Física.

Ainda em relação aos outros docentes, em algumas situações os mesmos fazem reclamações sobre o barulho produzido pelas aulas de Educação Física, principalmente quando dois professores estão dando aulas simultaneamente, ou sobre o nível de excitação dos alunos após o término das aulas.

Além dessas questões, há indicações de que as disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso são deixadas de lado na implementação de certos projetos pedagógicos por parte da escola. Ao verificar, por exemplo, o “Projeto Aluno Pingo” – proposta da DEEAS para a etapa do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e adaptada para o CTPM/JF, visando ao desenvolvimento de ações interdisciplinares com o objetivo de conscientizar os discentes e, indiretamente, os docentes e funcionários, da necessidade do uso racional da água – são vistas na descrição das sugestões de atividades a serem praticadas com os alunos orientações para várias disciplinas, mas não para a Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso¹⁹.

¹⁹ Ver Anexo C.

No tocante à fragilidade dos documentos disponíveis para o planejamento, nota-se nos PCN de Educação Física que as abordagens ali expostas são generalistas e fundamentadas em várias concepções pedagógicas diferentes. Soma-se a isso o fato do CBC, publicado em 2005 pela SEE/MG, ter por objetivo “a definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio” (MINAS GERAIS, 2005, p. 9), ou seja, não atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual atuo. Além do que, conforme verificado no Anexo B, o programa de Ensino da Educação Física contido no PDE para os anos iniciais do Ensino Fundamental lista os conteúdos de maneira ampla, generalizada, não abordando o que se espera que os alunos tenham aprendido ao final de cada etapa, fato que também é observado nos programas de ensino das demais disciplinas.

Dessa forma, no CTPM/JF, não há documentos atualizados disponíveis, capazes de orientar o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física, deixando a cargo dos professores a seleção dos conteúdos e o estabelecimento de critérios de avaliação da referida disciplina. Convém ressaltar que apesar da avaliação da disciplina de Educação Física dar-se em um formato diferente em relação às demais, sem, via de regra, a aplicação de provas objetivas e/ou dissertativas, como professor desta instituição, nunca fui interpelado pelo SOESP sobre o procedimento avaliativo.

Nas demais matérias, a avaliação e o desenvolvimento do conteúdo também são definidos pelos próprios professores, porém, há a supervisão do SOESP, que verifica os testes e os cadernos de plano de aulas que serão aplicados, validando-os ou não. Este procedimento não é repetido com a Educação Física, ocasionando a falta de diálogo e acompanhamento pedagógico em relação aos seus planos de aulas. Como consequência disso, o planejamento das aulas poderá ser comprometido, além da sequência dos conteúdos de uma série para outra, da continuidade das ações em casos de substituição de professores por motivo de licença e do acompanhamento das atividades por parte da direção pedagógica e do SOESP. Logo, mostra-se essencial que sejam estabelecidos parâmetros para avaliação e monitoramento do aprendizado dos alunos nas aulas de Educação Física, da própria disciplina e em relação às demais.

No que diz respeito ao acompanhamento das demais disciplinas, mensalmente, as supervisoras e orientadoras pedagógicas verificam os cadernos de

planejamento das professoras regentes, e usa-se o espaço de uma das reuniões semanais, concedido a partir da organização do horário, para que os professores de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa assumam simultaneamente as turmas de uma determinada série, para proporcionar a realização dessa ação.

Nesse momento, são dadas sugestões de exercícios e de tarefas e são vistoriadas as matrizes das atividades, das provas e dos trabalhos a serem aplicados aos alunos. Também é discutido o processo de aprendizagem das turmas e dos alunos, identificando possíveis demandas por intervenções pedagógicas diferenciadas para algum educando, ou ainda, são agendadas reuniões com os familiares dos alunos. Este é um procedimento que não é feito com os professores de Educação Física, possibilitando o questionamento sobre como são efetuadas a supervisão e a avaliação desse conteúdo por parte dos segmentos escolares competentes.

Por meio da verificação do planejamento dos professores de Educação Física, percebe-se que não há integração entre os próprios professores de tal componente curricular em relação à continuidade dos conteúdos, ocorrendo certo isolamento dos docentes, não se constituindo como uma equipe com ações interligadas e sequenciais ao longo dos anos e etapas de ensino. Essa desmobilização é potencializada pela organização escolar, havendo raros momentos para encontros pedagógicos entre os próprios professores de Educação Física e/ou com o SOESP, sendo as reuniões semanais entre os professores um espaço nobre para oportunizar essa articulação.

Isto posto, é essencial investigar se a hipótese de que a Educação Física tem um lugar diferenciado, ao ser comparada às demais disciplinas curriculares do Colégio Tiradentes de Juiz de Fora, realmente possui fundamento. Caso haja a confirmação, quais seriam as razões para que isso ocorra? Ademais, qual o impacto que a fragilidade dos documentos disponíveis para o planejamento no CTPM/JF gera para a Educação Física? E ainda, como o planejamento pedagógico poderá contribuir para a consolidação da Educação Física na realidade em tela? Responder a estas e a outras questões que poderão surgir com o desenrolar desta pesquisa é o que pretendo com o segundo capítulo que se segue.

2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DESTA RELAÇÃO

Na tentativa de responder à questão norteadora deste estudo de caso, ou seja, como construir um novo desenho para a reunião de planejamento semanal que contemple a valorização da equipe de Educação Física no CTPM/JF, é chegado o

momento de analisar as especificidades descritas no contexto educacional do caso em tela. Faz-se, portanto, imprescindível investigar se as suposições levantadas no capítulo anterior se confirmam. Para tanto, parto do estudo da literatura científica e dos textos oficiais, com o enfoque na abordagem dedicada à Educação Física e na busca por saber se de fato as estratégias de planejamento pedagógico podem contribuir para a valorização da referida disciplina no CTPM/JF.

Para melhor compreensão da discussão proposta, o capítulo está organizado em 6 partes e, na primeira delas, evidencio a função da escola, o saber escolar e as manifestações do currículo. A segunda parte refere-se a como o planejamento pedagógico é capaz de contribuir com a valorização da Educação Física no CTPM/JF. No próximo item, apresento a concepção de Educação Física adotada na minha prática docente, para, em seguida, apresentar o espaço ocupado por esta disciplina em um currículo escolar cercado por disputas. Na quinta parte, indico os aspectos metodológicos empregados na pesquisa. Finalmente, na última parte, mostro o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa sobre o planejamento pedagógico e a Educação Física, além dos principais resultados do estudo.

2.1 Um olhar sobre a função da educação, o saber escolar e o currículo

Na tentativa de responder à questão norteadora deste estudo, ou seja, como construir um novo desenho para as reuniões de planejamento que auxilie na valorização da disciplina de Educação Física no contexto educacional do CTPM/JF, procuro esclarecer o que entendo ser a função da escola, o saber escolar e o currículo. Tal necessidade é justificada porque planejamento pedagógico depende da compreensão adequada desses três elementos e também pelo fato da disciplina de Educação Física ser parte integrante do currículo da escola.

Segundo Saviani (2013), a educação é um fenômeno peculiar dos seres humanos e, por este motivo, entender a natureza da educação passa, necessariamente, pelo entendimento da natureza humana. Para o autor, o que nos torna diferentes dos outros animais, que se adaptam à realidade natural e têm a sua existência assegurada naturalmente, é que o homem necessita produzir as suas próprias condições de existência, adaptando a natureza a si, isto é, transformando-a. Esta modificação, capaz de adequar os seus resultados a uma finalidade específica, é feita a partir do que nos diferencia dos demais animais: o trabalho.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 11).

Para Taffarel (2010), o trabalho não se resume apenas à ação humana, mas refere-se ao ser humano, dotado de todas as suas esferas, sejam elas físicas, químicas, biológicas, psicológicas e sociais, que, ao se relacionar com a natureza, a transforma e é imediatamente por ela transformado, produzindo, como fruto dessa vinculação, a cultura. Assim, para a autora, o trabalho é um componente que dá início ao ser social, que historicamente vai agregando características sem perder o que lhe é inerente (TAFFAREL, 2010).

O trabalho, fruto da relação humana com a natureza, mostra-se como categoria central de análise, porque somente por meio dele o homem é capaz de garantir a sua sobrevivência, expressando, assim, a dimensão ontológica do trabalho. Para conservar-se vivo, o homem teve que gerar seus próprios meios de vida, que, ao longo da história da humanidade, foram modificando-se, diante das ações de seus semelhantes, e de suas interações com a natureza, com outros homens e consigo mesmo, num processo com base no trabalho humano (TAFFAREL, 2010). Por sua vez, é exclusividade da espécie humana a capacidade de construir, através do trabalho, os instrumentos que a habilite a transformar a natureza, e adaptá-la às suas necessidades essenciais (ENGELS, 2004).

O processo de trabalho é comum a todas as formas de sociedade, porém, o que o diferencia são as relações sociais estabelecidas entre os homens. O modo como ele foi historicamente construído evidencia a dimensão histórica desse trabalho. Sobre esse processo de trabalho, Taffarel (2010) salienta que ele proporciona dois diferentes tipos de trabalho: o útil ou concreto, e o abstrato ou socialmente necessário. O primeiro é tido como aquele em que há uma atividade produtiva, visando a um objeto determinado. Seu produto é um valor de uso. O segundo manifesta-se como um dispêndio de força de trabalho humano que cria valor, mas de maneira diferente. Tem a ver com a medida quantitativa do valor, determinando a magnitude desse valor, e está relacionado com o tempo de trabalho

socialmente necessário à produção de um produto. Portanto, de acordo com a autora, tanto o trabalho útil, concreto, quanto o trabalho abstrato ou socialmente necessário são atividades iguais, mas consideradas em suas diferentes feições (TAFFAREL 2010).

A partir desse processo de trabalho, torna-se possível produzir tanto produtos materiais, quanto produtos não materiais. Os produtos materiais oriundos do trabalho são, em última análise, aqueles que se convertem em mercadorias nas associações sociais capitalistas, repletos de valor de troca. Já os produtos não materiais não estão inseridos facilmente nessa lógica do valor de troca, principalmente pelo fato de serem consumidos no próprio ato da produção, como, por exemplo, a aula do professor. Apesar de consumida no momento de sua produção, a aula está sujeita ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas (TAFFAREL, 2010).

A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução de seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando).

As duas categorias de trabalho (material e não material) estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material (MARSIGLIA, 2011, p. 6).

Uma vez entendida a educação como um processo de trabalho não material, tendo a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, estes elementos não são interessantes em si mesmos, como algo exterior ao homem (SAVIANI, 2013). São importantes quando estão associados à necessidade que os homens têm de os assimilarem, com foco em alguma coisa a ser constituída como uma segunda natureza, pois aquilo que não é dado ao homem pela natureza precisa ser produzido historicamente pelos próprios homens (SAVIANI, 2013).

O ato educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. [...]A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimento ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano. O indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais (DUARTE, 2013, p. 64 - 65).

Assim, ao buscar gerar direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e de modo coletivo pelo conjunto dos homens, o objeto da educação tem a ver concomitantemente com dois pontos: a identificação dos elementos culturais que precisam ser adquiridos pelos homens; e a descoberta das maneiras mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013).

O primeiro desses pontos trata da capacidade de distinguir e identificar entre os elementos culturais produzidos ao longo da história humana, aqueles conhecimentos essenciais, principais, fundamentais, daqueles considerados acidentais, secundários e acessórios (SAVIANI, 2013).

Desta forma, o trabalho educativo deve proporcionar aos alunos o acesso ao patrimônio cultural da humanidade que surge como elemento condicionante à plena humanização dos indivíduos: o conhecimento (SAVIANI e DUARTE, 2010). E convém reforçar que não se trata aqui de qualquer conhecimento, mas o conhecimento chamado de “clássico”, isto é, aquilo que serve de referência para os demais, correspondendo às regras, próximo da perfeição, sendo sóbrio, simples, sem ornamentações e que de igual forma seja paradigmático, modelar e exemplar (SAVIANI e DUARTE, 2010).

Os autores reforçam que ser clássico não coincide com o tradicional e que também não se opõe ao considerado moderno, mas trata-se daquilo que foi capaz de resistir ao tempo, cuja validade extrapola o momento em que foi formulado (SAVIANI e DUARTE, 2010). Portanto, assumir o clássico como o conhecimento a ser tratado na escola faz com que, mesmo oriundo de determinadas conjunturas históricas, esse conhecimento capte questões centrais à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente.

Alinhados a este entendimento, Saviani (2008, 2013), Nereide Saviani (2010b), Marsiglia (2011), e Martins (2013) afirmam que o papel da escola é fazer com que haja a apropriação coletiva do conhecimento sistematizado. Isto se dará de modo a permitir o domínio dos meios necessários para que os indivíduos sejam inseridos ativamente na vida social, tendo em vista a compreensão da condição humana e de suas possibilidades de intervenção no mundo, tendo como norte a emancipação humana (MARTINS, 2013).

A respeito da relação entre a escola e a emancipação humana, Martins (MARTINS, 2013, p. 40) afirma que

é importante deixar claro que não é a educação escolar que realizará a emancipação humana, mas sim a mudança na forma de produzir a existência humana. Contudo, sem educação, essa mudança jamais ocorrerá. Por emancipação humana, entendemos a condição social, política e econômica que permitirá ao gênero humano superar efetivamente todas as formas de dominação, exploração e opressão. Tratar de emancipação humana significa projetar a necessidade da realização plena do ser social em comunhão com o meio ambiente e com os demais seres humanos; significa projetar a sociabilidade autônoma e verdadeiramente livre (MARTINS, 2013, p. 40).

Logo, não compete à escola a socialização de qualquer saber, mas do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e não apenas do conhecimento espontâneo; do saber sistematizado e não só do saber fragmentado; da cultura erudita e não somente da cultura popular (SAVIANI, 2013).

Desta forma, através do saber escolar, a escola deve propiciar aos alunos a compreensão crítica da organização e da dinâmica das formas de produção da existência humana, mais detidamente a maneira de produção adotada no modelo capitalista; o domínio dos conhecimentos sistematizados e as manifestações culturais existentes, compreendendo-os como produto e instrumentos indispensáveis à produção da existência humana; o desenvolvimento da lógica dialética de organização do pensamento, com vistas a superar a lógica formal e a passividade intelectual em busca da autonomia do pensar (SAVIANI, 2008).

Isto quer dizer que as instituições escolares precisam levar o aluno a entender que a forma como vivemos hoje em dia não existiu sempre, mas que foi produzida com o passar dos anos. O capitalismo e suas vertentes são criações humanas que surgiram fruto de relações em determinados momentos históricos e contextos propícios para a sua existência. Os educandos terão um importante avanço no sentido expresso de sua emancipação ao passo que, através do domínio dos conhecimentos sistematizados e das manifestações culturais existentes oferecidos na escola, mas que ultrapassem os muros escolares e sejam levados à sua prática social, consigam assimilar como a sua existência e a de seus pares foram produzidas historicamente.

O segundo ponto, relacionado ao objetivo da educação escolar, diz respeito à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, e está ligado à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que serão utilizados para que os indivíduos tenham acesso, através da educação,

ao saber sistematizado. Se esta é a função da educação, por conseguinte, as atividades da escola devem estar direcionadas a partir desse objetivo. Ainda, conforme Saviani (2013), caso haja o entendimento de que essa organização é o currículo, pode-se afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola básica.

No tocante à compreensão do que é o currículo, verifica-se na literatura que, de modo geral, o termo é tratado como o conjunto de disciplinas e experiências de aprendizagem que devem ser oferecidas aos estudantes. Porém, ao realizar uma análise mais criteriosa e atenta sobre a referida expressão, nota-se que o currículo aborda questões bem mais profundas do que somente uma seleção de disciplinas e conteúdos de aprendizagens. Faz-se necessário, portanto, avançar na discussão sobre o seu significado e a maneira como ele se manifesta no espaço escolar. Mesmo sabendo que esta tarefa ocuparia várias dissertações, dentro dos objetivos deste estudo, opto por apresentar algumas breves considerações sobre o termo, que, de modo algum, têm por pretensão esgotar a discussão.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), o currículo é tido como uma maneira de selecionar a cultura produzida pela sociedade, voltada para a formação dos alunos, e o que se espera ser aprendido e ensinado na escola. Para Forquin, o currículo é

O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 1993 *apud* LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p. 362).

Arroyo (2013) diz que na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola e, por conta disso, é o território mais cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado. A partir disso, é preciso pensar que o currículo se manifesta de formas diferentes, seja de maneira formal, real ou oculta, variando segundo os fatores políticos, sociais, e culturais do extrato da sociedade ao qual a proposta curricular se destina (SAVIANI, 2010b).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) afirmam que o currículo formal ou oficial é aquele determinado pelos sistemas de ensino, através das diretrizes curriculares,

dos objetivos e dos conteúdos das áreas ou disciplinas escolares. Esta vertente do currículo é vista na legislação e nos documentos oficiais, no registro das diversas matérias escolares e no modo como elas são divididas pelos níveis de ensino dos respectivos programas; nos regimentos comum e específico, que estabelecem as normatizações para o desenvolvimento do currículo e sua avaliação; entre outras maneiras (SAVIANI, 2010b).

O currículo real é o que ocorre no dia a dia da escola, na sala de aula, fruto das proposições dispostas nos projetos políticos pedagógicos, ou em outros documentos similares, e dos planos de ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011). Conforme apontam os autores, o currículo real é tanto as criações feitas pelos professores, do que eles extraem e sobre como eles aplicam o currículo formal, como aquilo que fica na percepção dos alunos. Já o currículo oculto

[...] refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p. 363).

E é justamente nesses fatores ocultos do currículo que se encontram aqueles valores que não são observáveis claramente dentro da escola, nas salas de aulas, nas relações entre os diversos agentes escolares, como gestores, professores, alunos e familiares. Mesmo não sendo explícitos e visíveis, tais elementos estão presentes em toda a estrutura organizacional do currículo e da própria escola, desde os critérios para a seleção dos componentes curriculares, da estruturação do tempo e espaço escolar, até a codificação (SOUZA JÚNIOR e GALVÃO, 2005). Tal fato pode suscitar o desenvolvimento de competências favoráveis ou mesmo ações dissimuláveis e pervertidas, servindo para a transformação ou manutenção de determinados contextos, merecendo, assim, o cuidado no tratamento dessas questões implícitas e tão presentes no cotidiano escolar.

Considerando essas três diferentes manifestações do currículo, a oficial, a real e a oculta, já temos elementos suficientes para pensarmos a enorme quantidade de fatores que envolvem a elaboração de uma proposta curricular e a complexidade de todo esse processo. Segundo Saviani (2010b), o currículo está sempre envolto

em disputas e debates em seus diversos níveis, resultando em processos conflituosos e decisões negociadas. Tal fato se dá por ele estar diretamente associado às questões relativas ao conhecimento produzido e reproduzido, se firmando e se superando a partir das polêmicas e dos enfrentamentos provocados pelo conflito de ideias, além das dimensões de poder peculiares à sua elaboração e implementação.

Ainda como meio de organização do saber escolar, em termos práticos, o conhecimento necessário é organizado por intermédio das disciplinas escolares, nas quais têm a sua definição associada à ideia de matéria ou conteúdo do ensino, sendo vista como um componente do currículo (SAVIANI, 2010b). Desta forma, os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos, organizados didática e pedagogicamente, tendo por objetivo a sua assimilação e aplicação pelos alunos no seu cotidiano (LIBÂNEO, 2013). Os conteúdos das diversas construções humanas no decorrer da história, seja na cultura, na ciência, nas técnicas, na arte e nos modos de ação no mundo, são frutos das atividades práticas dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Para Libâneo, através da investigação da natureza e das relações sociais, criando assim conhecimento e experiências, o homem é capaz de formar o saber científico.

Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social (LIBÂNEO, 2013, p. 143).

Assim, tal qual ocorre com o currículo, as disciplinas escolares devem ser consideradas a partir da sua perspectiva sócio-histórica, ou seja, seu progresso deve ser encarado como resultante das contradições encontradas nos próprios campos de estudos, refletindo e mediatizando tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (SAVIANI, 2010b). Saviani diz ainda que

De grande interferência em uma disciplina escolar – no tocante à sua inclusão no/exclusão do currículo, à ordem de importância na “hierarquia” das disciplinas de uma série, nível, grau, ou modalidade de ensino, e, inclusive, ao seu conteúdo – são as finalidades educacionais: as específicas das escolas e as da sociedade (demandas da família, da religião, do regime sociopolítico), que variam conforme a época e o lugar. São finalidades impostas pelos diferentes tipos de ensino e por necessidades socioculturais

diversas, como formação humanística, científica, artística, técnica, socialização do indivíduo, etc. – explícita ou implicitamente colocadas, estipuladas oficialmente ou não (SAVIANI, 2010b, p. 40).

Finalmente, para Saviani (2010b), a construção do currículo está vinculada ao estabelecimento de prioridades de acordo com os objetivos da educação escolar e do público a que se destina. As preocupações direcionadas para a formação de elites ou para o aumento da escolarização das camadas populares, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, seja numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estrutura e seus conteúdos (SAVIANI, 2010b).

Destaco que a visão sobre a educação, o saber escolar e o currículo, expressa nas linhas acima, aponta para um entendimento que se mostra diferente daquele verificado nos documentos que orientam a prática pedagógica do CTPM/JF e exposto em itens anteriores. Todavia, mesmo que os documentos tenham sido elaborados para atender prioritariamente aos dependentes de policiais e bombeiros militares, numa visão humanística, preparando-os para o exercício da carreira militar e para o ingresso nas instituições de ensino superior, penso ser fundamental que sejam apresentados avanços em sua proposta, e a compreensão abordada nesse item pode ser uma dessas possibilidades.

A seguir, analiso como o planejamento pedagógico pode colaborar para a valorização da Educação Física no CTPM/JF, numa perspectiva que está intimamente ligada às exposições sobre a função da escola, ao saber pertencente a ela e ao currículo das instituições de ensino, expressas durante este item.

2.2 O planejamento pedagógico como um dos elementos para a valorização da Educação Física no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora

O objetivo deste item é discutir como o planejamento pedagógico e a efetivação das reuniões de planejamento poderão contribuir para a valorização de um determinado componente curricular, em especial o de Educação Física, no interior de uma unidade escolar. A escolha pela temática do planejamento pedagógico se justifica pelo fato de se observar no cotidiano da escola a ausência

de instrumentos capazes de subsidiar, de maneira adequada, a elaboração desse importante elemento do trabalho docente e da prática educativa. Inicialmente, acredito que o primeiro passo para auxiliar a discussão sobre o planejamento pedagógico no CTPM/JF é repetir o movimento seguido durante toda esta dissertação: verificar na literatura qual é o entendimento sobre o termo.

Apesar de não ser tão habitual em textos acadêmicos, recorro, em um primeiro momento, ao dicionário para buscar o significado da palavra planejamento. Conforme o dicionário Michaelis, a palavra planejamento quer dizer “ato de projetar um trabalho, serviço ou mais complexo empreendimento”. Outro significado diz “determinação dos objetivos ou metas de um empreendimento, como também coordenação de meios e recursos para atingi-los; planificação de serviços”. Finalmente, o dicionário aponta que o planejamento é a “dependência de uma indústria ou repartição pública, com o encargo de planejar serviços”. Mesmo diante desta definição generalizada sobre o planejamento, é razoável pensar que para a efetivação do termo na prática, ou seja, no dia a dia da escola e da Educação Física no CTPM/JF, serão necessários muitos avanços em relação ao modo como planejamos nosso trabalho, visto o que descrevo neste estudo de caso.

De acordo com Libâneo (2013), o planejamento escolar é um trabalho, prioritariamente sob a responsabilidade dos docentes, que contempla as atividades didáticas, no sentido de sistematizar e coordenar as ações em prol de objetivos previamente definidos. Além disso, o planejamento deve permitir, a todo momento, a sua revisão e a adequação ante às demandas surgidas no decurso do processo de ensino. O pensamento de Libâneo demonstra certa analogia com a definição dicionarizada apresentada anteriormente, pois, para o autor, o planejamento é um meio que oportuniza a planificação das ações docentes, mas também é um ato de pesquisa e reflexão, estando bastante ligado à avaliação.

Segundo Gandin (2005), assim que pensamos sobre a finalidade do planejamento, o que normalmente primeiro nos vem à cabeça é a eficiência, ou seja, a execução perfeita de uma determinada tarefa que se realiza ou pretende realizar. Para o autor, quando são elaborados planos, a finalidade desse ato é que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução. Porém, Gandin lembra que esta não é a principal das funções do planejamento, mas sim a sua eficácia. Mais importante que fazer bem algo, é que sejam feitas as coisas que

realmente importam fazer, porque são socialmente desejáveis e condizentes com aquilo em que se crê (GANDIN, 2005).

Gandin diz que, tão significativa quanto as questões sobre a eficiência e a eficácia do planejamento é a compreensão do processo do planejamento como um processo educativo. Lidando com o termo desta forma, o planejamento é alçado a um *status* obrigatório a qualquer atividade humana. Ao planejar, desta maneira, devem constar a participação, a democracia e a libertação, sendo o planejamento uma tarefa vital, numa união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade (GANDIN, 2005).

A respeito da definição sobre o planejamento, Gandin sugere alguns conceitos, sem o que não se pode falar em planejamento, e entre eles estão:

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida;
- b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo);
- c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade”;
- d) Planejar é agir racionalmente;
- e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo);
- f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo;
- g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para a racionalizar a ação;
- h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal;
- i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante) (GANDIN, 2005, p. 20).

Ainda tentando esclarecer os significados do planejamento, Gandin afirma que, por meio da adoção de quaisquer das definições expostas acima, um grupo estará iniciando a correção dos problemas comuns apresentados pelo planejamento. E, além disso, permitirá a reflexão contínua de sua ação, essencialmente, via três sentidos:

- a) No planejamento temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a elaboração é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade de existência do aspecto *execução* e do aspecto *avaliação*;
- b) No planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação;
- c) Temos como definida e em evidência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõem o grupo devem participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo (GANDIN, 2005, p. 20, grifos do autor).

Gandin dá sequência ao pensamento dizendo que existem três perguntas básicas que precisam ser levadas em consideração durante a tarefa de planejamento, servindo como ponto de referência, e que devem ser perseguidas: “o que queremos alcançar?”; “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar?”; e “o que faremos concretamente (num prazo predeterminado) para diminuir essa distância?” (GANDIN, 2005, p. 21).

A primeira pergunta, “o que queremos alcançar?”, no campo da educação, supõe

[...] a busca de um posicionamento (sempre pronto e sempre provisório) a respeito do homem e da sociedade, a respeito da pedagogia. É um duplo posicionamento: político (no sentido de uma visão do ideal de sociedade e de homem) e pedagógico (no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição em que se planeja, uma escola, por exemplo) (GANDIN, 2005, p. 22 [grifos do autor]).

Considerando as sugestões de Gandin sobre as reflexões de um grupo ao traçar o que se espera alcançar mediante o planejamento, percebe-se que esse movimento é bem semelhante àquele realizado anteriormente quando discutidas as questões sobre a função da educação, o saber escolar e o currículo. Inclusive, imagino ser uma condição obrigatória que as respostas à pergunta sobre “o que queremos alcançar” devam estar ligadas ao que foi definido nesses três elementos. Condição esta que, se não for cumprida, poderá retirar a aplicabilidade do que se tem planejado, provocando até mesmo certa contradição entre os objetivos educacionais.

A resposta à segunda pergunta, “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar?”, está vinculada ao diagnóstico. Gandin explica que, após ter clareza sobre em que lugar se quer chegar, é fundamental que as pessoas se prestem a um juízo sobre a realidade e não somente a uma descrição da mesma. Nesse julgamento, a descrição é importante, mas o julgamento, por intermédio da comparação com aquilo que as pessoas querem que seja, é essencial, pensando até que ponto aquilo que se planeja irá contribuir para o que se quer alcançar (GANDIN, 2005).

A terceira e última questão é “o que faremos (num prazo predeterminado) para diminuir essa distância?”. Após encontradas as respostas às perguntas precedentes, é possível estabelecer o que funda o planejamento, ou seja, o que é

necessário e possível de fato para aproximar o que se faz e o que se deveria estar fazendo. Esse processo é chamado de programação e inclui os objetivos (ações que nos comprometemos a realizar num determinado período para atingir fins) e as políticas de ação (princípios que regerão a ação no período de validade do plano) (GANDIN, 2005).

Gandin resume (não no sentido de diminuir a validade, mas de canalizar o pensamento) sua ideia de planejamento educacional dizendo que

planejar é: *elaborar* – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;
executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e
avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 2005, p. 23).

As contribuições de Gandin sobre o planejamento serão retomadas e levadas em consideração ao longo desta dissertação, principalmente no momento de elaboração do PAE, mas no momento é importante avançar na discussão sobre a temática. Em termos objetivos e didáticos, Libâneo (2013) diz que há três modalidades de planejamento escolar, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. A primeira delas, o plano da escola, é tido como um documento fundamental para conduzir o planejamento do processo de ensino da escola. Para o autor,

[...] o plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (LIBÂNEO, 2013, p. 255).

Libâneo diz que o plano de escola deve ser elaborado consensualmente entre os docentes, fruto de amplas discussões e debates, expressando os posicionamentos e a prática dos professores (LIBÂNEO, 2013). Atenta ainda que a não confluência de seus princípios básicos poderá acarretar repercussões negativas na sala de aula, fruto da quebra da ação coletiva na escola.

Nesse sentido, a efetivação do PDE, como é chamado o plano de escola no CTPM/JF, torna-se fundamental para a consolidação de qualquer componente curricular. Conforme já dito, a fragilidade dos instrumentos de planejamento pedagógico disponíveis no CTPM/JF é evidenciada também ao perceber o que Libâneo compreende ser o plano da escola, pois, segundo ele, trata-se de um plano capaz de manifestar os anseios de um coletivo.

Ao refletir sobre os obstáculos enfrentados pela Educação Física, é importante ter em mente como esse documento será capaz de fazer valer os anseios de um grupo, se seus integrantes não atuam como tal durante a prática cotidiana. Daí a relevância de se buscar mecanismos que permitam a aproximação dos docentes da referida disciplina, para que, juntos, possam traçar caminhos que tenham como norte o fortalecimento da disciplina de Educação Física no contexto do CTPM/JF, expressos, inclusive, através do PDE.

Outra variante do planejamento escolar indicado por Libâneo é o plano de ensino, entendido como um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre (LIBÂNEO, 2013, p. 257). Contém a

[...] justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos) (LIBÂNEO, 2013, p. 257).

Através dele deve ser possível compreender qual a importância (o porquê, o para quê, e o como) daquele conteúdo para o desenvolvimento dos alunos, levando em consideração as funções sociais e pedagógicas da educação escolar (LIBÂNEO, 2013). A terceira vertente do planejamento escolar é o plano de aula, tido por um detalhamento do plano de ensino. Nele, as unidades e subunidades, antes previstas de maneira geral, agora são pormenorizadas para situações concretas de sala de aula (LIBÂNEO, 2013). Assim como o plano de ensino, o plano de aula precisa ser não somente um guia para as ações do professor, mas também deverá possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano.

Outra questão é que o planejamento, assim como a definição de Educação Física e seu estabelecimento como componente curricular, sofre interferência de fatores políticos, econômicos, culturais, dentre outros, além dos efeitos dessas intervenções. Segundo Libâneo (2013), é exatamente este um dos usos centrais do

planejamento escolar: colaborar para o estabelecimento de objetivos que estejam coerentes com as peculiaridades do ambiente no qual a escola está inserida.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas, e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Ao colocar em prática o planejamento e considerar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que se relacionam no processo de ensino, é possível repensar os caminhos a serem trilhados pelas diversas disciplinas. Se estas questões forem desconsideradas, a partir do que Libâneo (2013) aponta, corre-se o risco das ações dos professores serem meramente casuais, todavia, influenciadas, sobretudo, pelos interesses dominantes na sociedade.

Luckesi (1992) afirma que a ação humana pode ser aleatória, sem a clareza de onde se quer chegar ou de modo planejado, em que são estabelecidos fins que são construídos através de um ato intencional. Então, o planejamento de ensino é uma formulação capaz de orientar a ação docente, em um procedimento que organiza e direciona a prática de forma coerente com os objetivos traçados (BOSSLE, 2002).

Desta forma, evita-se a improvisação, em seu sentido indesejado para a prática docente, de ser facilmente surpreendido e fundamentar-se em argumentos provenientes do senso comum, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na busca por soluções para as problemáticas oriundas desse processo. Quando se planeja, automaticamente o indivíduo antevê situações, antecipa-se a determinadas ocasiões, estando mais preparado para atuar em prol da

concretização de seus objetivos. Para Libâneo (2013, p. 247), o planejamento escolar tem por função:

- a) Explicitar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática;
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino;
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina;
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos;
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos, (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais;
- f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos e técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana;
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

É difícil não acreditar que, ao se efetivar o planejamento escolar nos moldes sugeridos pelos pensadores aqui expostos, o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o andamento de qualquer disciplina presente no currículo escolar, poderá ser melhorado, mesmo que minimamente. Diversas dessas colocações feitas pelos autores têm relação com os obstáculos enfrentados no CTPM/JF no que se refere ao planejamento pedagógico, em especial ao observado na Educação Física. Podemos citar, por exemplo, a questão da dificuldade de se ter unidade e coerência no trabalho docente em Educação Física no CTPM/JF, visto que a articulação entre os professores é insuficiente para garantir a continuidade do ensino de um ano para o outro.

Na tentativa de esclarecer quais são os requisitos para que o planejamento escolar seja, de fato, um instrumento de trabalho para a intervenção e transformação da realidade, Libâneo (2013) sugere quatro principais considerações: os objetivos e tarefas da escola em um modelo democrático; o que os planos e programas oficiais

exigem das escolas; as condições prévias dos discentes para a aprendizagem; e os princípios e as premissas do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos.

O primeiro requisito diz respeito a ter clareza sobre qual papel é esperado da escola na formação dos alunos, mormente a partir das transformações sofridas pela escola pública ao longo das últimas décadas (LIBÂNEO, 2013). Isso porque a expansão dos sistemas educativos não foi acompanhada de investimentos proporcionais ao aumento da oferta de vagas, mas através da redução dos gastos *per capita* e pela extração do máximo rendimento de algumas dimensões básicas da oferta, dentre as quais: os recursos humanos, a infraestrutura física das escolas e os equipamentos didáticos (PEREGRINO, 2010).

Ademais, simultaneamente à massificação da educação pública e à consequente chegada de camadas da população anteriormente excluídas do espaço escolar, houve o esvaziamento por parte dos alunos oriundos das classes dominantes da escola pública, ocasionando uma espécie de aviltamento do perfil institucional da escola, imersa na dualidade provocada pelo sistema capitalista de “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

O segundo requisito são as exigências que os planos e programas oficiais provocam nas escolas. Essa condição está associada ao fato da necessidade dos professores e das instituições de ensino terem a ciência de que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, ou seja, precisam ser tidos como materiais de referência, mediante os quais serão elaborados, pelos respectivos docentes e pela escola, os planos didáticos específicos, contemplando as peculiaridades de cada região (LIBÂNEO, 2013). O autor chama a atenção que esta não é uma tarefa simples, mas que através dela a liberdade e a autonomia do professor e a adequação do ensino às características locais serão asseguradas, pois nenhum programa oficial terá respostas pedagógicas para assistir ao trabalho docente em situações escolares concretas (LIBÂNEO, 2013).

O terceiro ponto são as condições prévias para a aprendizagem dos alunos, em que o planejamento escolar estará atrelado ao nível de preparo demonstrado pelos educandos no que concerne às tarefas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013). Comparar este requisito com o visualizado no CTPM/JF provoca o pensamento sobre a relevância de encontrar caminhos para a efetivação dos instrumentos de planejamento, sobretudo na Educação Física, dada a falta de elementos capazes de

aferir o nível de aprendizagem dos alunos de um ano para o outro e, até mesmo, dentro do próprio ano, por exemplo.

Libâneo cita ainda que, para verificar as condições de rendimento escolar satisfatoriamente, deve-se ter em mente as condicionantes socioculturais e materiais dos alunos, servindo de ponto de apoio ao exercício do trabalho docente (LIBÂNEO, 2013). Conhecer essas condicionantes é decisivo para o alcance dos objetos de conhecimento proporcionados pelo professor, constituindo, dessa forma, ponto de partida para a assimilação dos conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 2013). Por fim, o quarto requisito para consolidar o planejamento escolar são os princípios e condições de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos, que lida com a necessidade do planejamento ter correspondência com as formas do desenvolvimento do trabalho em sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

Para realizar as reflexões citadas por Libâneo²⁰, de ter clareza dos rumos dados pelo trabalho docente, sob o risco dos professores ficarem reféns dos interesses dominantes da sociedade, e à constante necessidade de ponderar sobre a prática, é fundamental a existência de espaços institucionais para que essas ações ocorram. Por meio da rápida observação do dia a dia escolar do CTPM/JF, é possível verificar a carência de momentos que proporcionem tal movimento, tanto no caso da Educação Física, quanto em relação aos rumos da própria escola. Isto posto, como uma das possibilidades para o desenvolvimento dessa ação, as reuniões pedagógicas mostram-se como um ambiente propício para auxiliar o alcance desse espaço dentro da escola.

Além disso, este momento permite o cumprimento do inciso V, do artigo 67, da LDB/96, que ordena que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores um período reservado ao estudo, ao planejamento e à avaliação, incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996). Neste sentido, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial nacional para os professores, define que, na composição da jornada de trabalho dos profissionais do magistério, será resguardada 1/3 da carga horária para o desempenho de atividades sem a interação dos alunos (BRASIL, 2008).

Segundo Souza (2013, p. 135), a garantia desse tempo de trabalho com a ausência de estudantes, “visa tornar os professores mais preparados, de acordo

²⁰ Consultar página 53 deste estudo.

com condições adequadas, para a execução do papel imprescindível que esperamos destes profissionais, de relevância política e social”.

Partindo do entendimento de que as reuniões pedagógicas são constituintes da chamada hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), essas podem contribuir para a reflexão sobre o exercício docente. Em relação ao conceito de HTPC, o Estudo sobre a Lei do Piso Salarial, promovido pelo MEC através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, em 2011, diz que

[...] o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL, 2011, p. 9).

Souza (2013) afirma que a reflexão crítica sobre a prática é uma atividade indispensável no espaço-tempo das HTPC, por conta de proporcionar o debate sobre as questões que cercam o exercício da docência, e que estão ligadas à realidade de cada instituição. A partir dos resultados obtidos pela pesquisa de Souza (SOUZA, 2013), a organização das HTPC, de modo que haja maior contato entre os professores que atuam nos mesmos anos, fortalece o trabalho coletivo entre eles. A autora expõe ainda a visão das professoras por ela entrevistadas.

Estas entendem este espaço-tempo como um potencializador do planejamento do trabalho semanal, pois, ao estarem em um momento coletivo, lhes são permitidas trocas de saberes, a possibilidade de seguirem um ritmo semelhante de conteúdos nos mesmos anos, e de metodologias adequadas aos objetivos pretendidos (SOUZA, 2013). Para mais, justificam a necessidade das HTPC por ser uma importante ocasião para a contextualização do trabalho realizado pela escola, além de oportunizar o bom andamento das atividades e o aprimoramento dos planos de aulas (SOUZA, 2013). No entendimento de uma das gestoras entrevistadas,

[...] a HTPC é definida primordialmente como um espaço-tempo de planejamento coletivo entre as professoras. As ações formativas de estudos, trocas entre os professores, reflexões, têm como fim principal o planejamento das aulas pelos professores de forma a atender às necessidades de seus alunos. Assim, a finalidade de planejamento das aulas nas HTPC é colocada como ponto central para o qual toda a formação realizada deve convergir (SOUZA, 2013, p. 227).

Portanto, ao associar a problemática evidenciada na Educação Física no CTPM/JF com os benefícios que as HTPC podem trazer para a formação dos professores e, conseqüentemente, para as disciplinas em si, efetivar este espaço de trabalho coletivo poderá implicar uma importante estratégia na busca pela valorização e consolidação das ações docentes e da Educação Física no contexto exposto.

2.3 A epistemologia da educação física escolar

Neste item, busco trazer à baila elementos que auxiliem no entendimento sobre o que é e qual o papel da Educação Física na escola, visto que as legislações nacionais a tratam como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996). Abordo o assunto através da investigação dos aspectos epistemológicos do tema, sabendo que o objeto da Educação Física não se resolve apenas na epistemologia, mas também no seu fundamento ontológico, ou seja, a partir do resgate do ser humano, no qual o trabalho, enquanto categoria, assume papel central da atividade humana (NOZAKI, 2004).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), questionar o que é a Educação Física só faz sentido quando se tem a preocupação de compreendê-la para buscar a sua transformação. Desta forma, convém ressaltar que a análise exposta nesta dissertação não pretende esgotar o assunto, tampouco evidenciar algo definitivo ou uma verdade absoluta, contudo, esboça uma das muitas compreensões sobre o que é Educação Física²¹.

Antes de adentrar no universo específico da Educação Física, é preciso compreender melhor em que consiste o termo epistemologia. Mesmo correndo o risco de parecer algo pormenorizado, examinar o conceito é premente, porquanto são princípios operadores de ideias, e, desta feita, criam sentido e orientam a prática (LOVISI e MOURÃO, 2013). E é exatamente esta uma das principais contribuições que o PAE pode gerar: a de produzir sentido e nortear a prática pedagógica de uma determinada realidade, no caso, a dos professores de Educação Física no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora.

²¹ Diversos outros autores têm concepções de Educação Física diferentes das formulações que serão vistas nesta dissertação, que são baseadas em epistemologias e fundamentos teóricos que não os apresentados ao longo deste item.

Sobre o termo epistemologia, Sánchez Gamboa (1994, p. 45) diz que

a Epistemologia, conhecida também como Teoria ou Filosofia da Ciência, situa-se na inter-relação entre a ciência e a Filosofia. Seu objeto é a produção científica nos vários campos do saber e toma como referencial analítico algumas categorias filosóficas, relacionadas com as Teorias do Conhecimento, a Ontologia e a Ética (SANCHEZ GAMBOA, 1994, p. 45).

Desta forma, os diversos saberes existentes, em seus respectivos campos, possuem suas especificidades, dotados de objetivos e procedimentos próprios para sua aquisição e exposição, além de formas próprias de demonstração e prova (CHAUÍ, 2000, p. 48). Assim, cada campo do conhecimento é uma ciência, vocábulo este que em grego significa *episteme* (CHAUÍ, 2000). Sobre o significado do termo epistemologia, Monteiro diz que

[...] a palavra *epistemologia* nos fala de um tipo de ciência, ou ainda de *con(s)ciência* acerca do modo como nos entendemos com alguma coisa, ou seja, o modo como a ouvimos; em uma palavra, o seu *logos*. Com isso quero dizer que há um *logos* a ser aprendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele (MONTEIRO 2006, p. 4 *apud* LOVISI e MOURÃO, 2013 p. 8).

Portanto, assumo a compreensão de que a epistemologia é o estudo científico sobre o modo como conhecemos e enxergamos determinado fato ou fenômeno. Neste caso em específico, para buscar soluções para as problemáticas evidenciadas no capítulo anterior, é indispensável então que seja exposta a maneira como concebo a Educação Física e como ela se manifesta nas suas relações com a escola. Apesar da pesquisa apenas pelo viés epistemológico não bastar na definição do objeto da Educação Física, esta opção se justifica porque, de acordo com Sánchez Gamboa (1994), por intermédio dela é possível esclarecer seus campos de saberes, além da correlação de forças da conjuntura do desenvolvimento do mundo das ciências na qual ela está inserida.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica²², sobre o que trata a Educação Física escolar, nota-se que a consolidação desta disciplina no Brasil é datada do final do século XIX e início do século XX, possuindo várias ligações com diversas outras áreas. Com o passar dos anos, seus conceitos foram sendo modificados de acordo com os projetos ideológicos vigentes e seu objeto de estudo transitou pela ginástica,

²² Coletivo de Autores 1992; Soares 1993; Nozaki 2004; Bracht, 2007.

pelos jogos, pelos esportes, mas também pela medicina, pela cultura, pela política e pela ciência. Durante esse período, a Educação Física escolar teve a incumbência de normatizar, disciplinar e uniformizar os corpos e as mentes dos indivíduos. Assumiu como função educativa reforçar os papéis sociais exigidos para manutenção do sistema, instrumentalizando os movimentos para as tarefas “essenciais” na escola (SOARES, 1993).

Diante da necessidade de superação desta visão sobre a Educação Física e em virtude das discussões acerca da redemocratização do país e o fim do regime militar, a partir da década de 1980, a Educação Física inclinou seu olhar para um debate sobre a sua importância no plano social e político, além da reivindicação de um caráter pedagógico que beneficiasse um projeto humano emancipador (NOZAKI, 2004). Numa perspectiva de Educação Física que visa à libertação do homem de seus processos de dominação, exploração e opressão, conforme já citado por Martins (2013), típicos de uma sociedade capitalista, é preciso que o objeto da Educação Física seja deslocado para um eixo diferente do observado na área até a década de 1980. Neste cenário, entra em discussão as considerações feitas sobre a cultura corporal, que busca

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES²³, 1992, p. 26).

Ao concordar com e adotar o argumento sobre a cultura corporal, em que a materialidade corpórea foi construída com o passar dos anos, assumindo uma dimensão histórica, sendo esta fruto dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, é fundamental que os alunos tenham acesso e retracem esse conhecimento através da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

²³ Esse Coletivo de Autores é formado por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, que, em 1992, publicaram o livro intitulado Metodologia de Ensino de Educação Física. Este grupo decidiu que as referências bibliográficas da referida obra fossem feitas da maneira como se apresentam aqui neste texto.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Embora a afirmação sobre a existência da cultura corporal possa alçar o debate para argumentos dicotomizados, entre uma cultura do corpo e outra da mente, em que, para a formação do homem em sua totalidade, é necessário o desenvolvimento das áreas afetiva, cognitiva e motora, este pensamento de modo algum deve ser levado em consideração (ESCOBAR, 2009). Conforme Escobar, a Educação Física não pode assumir o discurso da racionalização formalista da atividade humana do princípio da soma das partes.

Quando se define que a cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física, atribui-se a ela princípios científicos e filosóficos materialistas, sendo a atividade humana, e não mais o movimento, o fundamento da produção desta parte da cultura (FRIZZO, 2013). Nesta linha de pensamento, metodologicamente o conhecimento é abordado de maneira a facilitar o entendimento dos princípios de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, típicos da lógica materialista dialética (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desse modo, o conhecimento deve ser compreendido como provisório, inesgotável e produzido historicamente, ao qual os alunos tenham acesso de modo espiralado, ou seja, aprofundando o conhecimento sobre determinado conteúdo de acordo com o seu ciclo de aprendizagem, num movimento que perpassa todo o processo educativo. Deve fazer com que o educando assuma a postura de produtor de outras atividades corporais, que, com o passar dos anos, poderão ser institucionalizadas.

Taffarel e Escobar (2009, s. p.), ao explicarem sobre a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, dizem que:

[...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s. p.).

A cultura corporal entende o trabalho como atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, sendo a cultura fruto da atividade do ser humano nas suas relações históricas com os demais (FRIZZO, 2013). Sendo assim, a cultura corporal trata-se também de uma atividade humana não material, em que seu produto é consumido no ato de sua produção, provocado por condições historicamente estabelecidas. Como prática pedagógica, esse conceito surge das “necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (COLETIVO DE AUTORES, op. cit., p.34).

Portanto, é fundamental que o objeto da Educação Física não seja reduzido à reprodução contínua de movimentos, ou a aspectos exclusivamente biológicos ou tecnicista, ligados à aptidão física. O conhecimento de que trata a Educação Física simboliza a própria forma de existir do homem, como uma das formas de expressão da natureza humana, constituindo-se social e culturalmente, e transmitida historicamente através das gerações ao longo dos anos, repleta de sentidos e significados, constituindo-se como um patrimônio cultural da humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Nesse ínterim, coaduno com a maneira através da qual esse Coletivo de Autores entende a Educação Física, buscando aproximar durante a minha ação pedagógica a visão proposta por eles em que a

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Desta forma, a perspectiva de reflexão crítica assumida por este Coletivo de Autores sobre a cultura corporal mostra-se como uma das linhas de pensamento mais adequadas para se pensar a Educação Física na escola. Nela, é essencial que os alunos sejam capazes não apenas de adquirir os diversos conhecimentos, mas

que tenham a possibilidade de elaborar seus próprios sentidos e significados sobre a relação conhecimento-trabalho-vida no mundo real, complexo e contraditório (MARTINS, 2013).

Ao assumir esse pressuposto, a Educação Física poderá despertar no aluno a compreensão das relações de interdependência que o jogo, o esporte, a ginástica, entre outros temas, têm com os problemas sociopolíticos atuais, como a ecologia, as relações sociais de trabalho, os preconceitos sociais, raciais e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esta interpretação sofre influências também da Pedagogia Histórico-Crítica, que, de modo geral, apresenta uma proposta pedagógica atenta aos determinantes sociais da educação e que permite articular, de forma dialética, o trabalho pedagógico com as relações sociais (REIS *et al*, 2013). Em suma, tal elaboração propõe a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 8 – 9)

Essa metodologia dialética do conhecimento deve perpassar a totalidade do trabalho docente-discente, organizando e desenvolvendo todo o processo de produção do saber escolar (GASPARIN, 2012). Nela, os sujeitos da educação são convidados a inicialmente analisar a realidade, via sua prática social. A seguir, devem refletir sobre essa realidade, buscando o suporte teórico capaz de explicitar, descrever e explicar a realidade em questão. Por último, os indivíduos retornam à sua prática com o intuito de transformá-la, aplicando o conhecimento adquirido durante este processo, podendo modificar a sua realidade imediata (GASPARIN, 2012).

Na Educação Física, para alguns grupos, há o entendimento de que a Pedagogia Crítico-Superadora, mesmo diante dos seus limites²⁴, é o que mais se

²⁴ Dentro dos objetivos desse estudo de caso, não irei aprofundar na análise dos limites da Pedagogia Crítico-Superadora em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, pois tal atitude poderia

aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica na área. A Pedagogia Crítico-Superadora, de base marxista, assume uma visão crítica ao modelo de produção capitalista, colocando-se como uma pedagogia que busca a “transformação” através de um projeto revolucionário da sociedade (ESCOBAR, 1995). Esta pedagogia reconhece a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais, tendo na classe operária a base das suas transformações.

Nessa perspectiva, a reflexão pedagógica possui algumas compreensões específicas, em que ela é diagnóstica, ao remeter à constatação e à leitura dos dados da realidade; judicativa, por julgar a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; e teleológica, porque determina um objetivo a que se quer chegar, apontando uma direção, mesmo que essa direção, ao depender da perspectiva de classe de quem a segue, pode ser conservadora ou transformadora dos aspectos diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Finalmente, é preciso reforçar que a Pedagogia Crítico-Superadora, ao fixar suas bases para a Educação Física escolar nas manifestações históricas da cultura corporal, procura a “possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, construir formas efetivas de resistência” (ESCOBAR 1995, p. 97). Logo, mesmo sabendo que as perspectivas apresentadas ao longo deste item não se aproximam das formulações evidenciadas nos documentos disponíveis que orientam a educação escolar do CTPM, penso ser fundamental que os alunos, em sua maioria, descendentes de policiais e bombeiros militares e pertencentes a classe trabalhadora, tenham acesso ao tipo de conhecimento aqui abordado.

2.4 O espaço ocupado pela Educação Física em um currículo escolar em disputa

Neste item, pretendo examinar mais detidamente como a Educação Física está inserida no ambiente escolar, a partir da investigação de alguns dilemas que circundam a área na tentativa de consolidar-se em um espaço marcado por

constantes disputas ideológicas, sociais, culturais e outras presentes nos currículos escolares, nas legislações e nas relações do cotidiano das instituições de ensino. Para tanto, é importante concebemos a Educação Física como um dos vários saberes presentes no currículo escolar, tornando-se, portanto, inviável analisá-la sem que antes seja traçado, mesmo que minimamente, um panorama geral sobre o que se espera da educação brasileira.

Segundo a LDB/96, a educação é vista como um dever compartilhado entre a família e o Estado, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, p.9), tendo como seus fins “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. A educação, como parte essencial para a manutenção do modelo societário vigente, o capitalista – mais especificamente em sua vertente neoliberal, é tida como um campo social repleto de constantes disputas (ARROYO, 2013), sofrendo influências dos contextos econômicos e políticos que a cercam. Isto quer dizer que suas expressões, nas políticas, legislações, ou nas manifestações e ações cotidianas da escola, não são neutras, mas repletas de significações, ainda que de forma oculta.

Sacristán (2013), ao abordar questões referentes ao currículo, afirma que este traz consigo uma construção que apresenta diferentes respostas a opções possíveis, não sendo algo neutro, universal e imóvel. No entanto, mostra-se como um território controverso e conflituoso, em que as decisões tomadas são feitas de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

[...] Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem as propostas sobre os conteúdos desse projeto. [...] Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos. Há apenas propostas provisórias sobre os conflitos culturais que raramente afloram.

[...] O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais etc (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Ao verificar as políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir do início da década de 1990 até os dias atuais, é possível perceber que tais políticas privilegiaram o desenvolvimento de competências básicas necessárias e exigidas pelo mercado de trabalho. Essa tendência é, em grande parte, pautada nas

proposições manifestas no relatório produzido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996, intitulado *“Learning: the treasure within”*. O referido relatório foi distribuído no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, com o nome de “Educação: um tesouro a descobrir”, e ficou popularmente conhecido como “Relatório Jacques Delors”, nome do seu principal organizador.

O documento sugere que os sistemas públicos de ensino, tanto no Brasil, quanto nos demais países periféricos, reúnam seus esforços para a consolidação de 4 pilares fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem individual. Dito de outra forma, propõe o desenvolvimento de 4 competências básicas que todo indivíduo deve ser capaz de reunir durante o processo educacional, quais sejam: aprender a conhecer (aprender a aprender), isto é, adquirir os instrumentos indispensáveis para a compreensão (do aprendido); aprender a fazer, a fim de capacitá-lo para interagir com o meio que o cerca; aprender a viver juntos, capacidade esta que o permite participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas; e finalmente, aprender a ser, ao desenvolver a personalidade para estar capacitado a agir com maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS, 1998).

Diante dos grandes avanços tecnológicos nos meios de produção alcançados nas últimas décadas, para as políticas neoliberais era premente que os trabalhadores adquirissem novas habilidades para a ocupação dos postos de trabalho disponíveis no mercado. Nesse sentido, conforme já apontado pela LDB/96, é função da educação garantir a qualificação para esse mercado de trabalho e, segundo Gentili (2013, p. 89), para a ocupação dessas vagas, a escola visa garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis, num processo estritamente individual. Em relação a esse sujeito possuidor das competências requeridas pelo mercado de trabalho, Frigotto (2010) dá o nome de “trabalhador de novo tipo”. Trata-se de um novo modelo de trabalhador detentor de habilidades como a flexibilidade, a participação, o trabalho em equipe, a competência, a competitividade, a qualidade total, a policognição, a polivalência, e dotado de formação abstrata. Destarte, compete à escola a formação para a empregabilidade.

Para Frigotto (2010), a valorização da Educação Básica está, de modo geral, intimamente subordinada à lógica do mercado e do capital, produzindo, portanto, diferenciação, segmentação e exclusão. Apesar de também contribuir para a

obtenção das habilidades citadas anteriormente, a partir da adoção desse novo tipo de formação humana, amparado no modelo de competências, a Educação Física passa a perder o espaço outrora ocupado no projeto dominante,

[...]em que no campo educacional é privilegiada a formação de sujeitos polivalentes, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão, por outro lado, a Educação Física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2004, p.7).

Ainda que não seja objetivo deste trabalho traçar um histórico sobre a Educação Física desde a sua inclusão nos currículos escolares, ao consultar a literatura sobre o tema, é possível perceber que a sua inserção no espaço escolar assume papel de maior ou menor importância de acordo com o projeto de formação humana pretendido pelo cenário político e econômico vigente no país²⁵. A título de exemplo, durante a ditadura militar, a Educação Física passou a ser mais valorizada no interior do projeto político e educacional dominante, a partir da adoção do esporte, como “equivalente cultural para o desenvolvimento no plano econômico e como forma de alívio das tensões políticas e sociais (NOZAKI, op. cit. p. 140)”.

Ao analisar as determinações da LDB/96, nota-se que foi apenas na revisão desta legislação, ocorrida em 2003, que a Educação Física voltou a figurar como obrigatória na Educação Básica. Contudo, sua obrigatoriedade não é exigida a todos os alunos, conforme já observado anteriormente no capítulo 1, pois, em seu artigo 26, parágrafo 3º, posição ratificada nas DCN de 2013, a LDB/96 alude que:

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, **sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole [...]** (BRASIL, 1996, p.19 – 20; BRASIL, 2013, p.31, grifos nossos)²⁶.

²⁵ Para uma análise aprofundada, ver Nozaki, 2004.

²⁶ Convém destacar que esta não é a redação original da LDB/96, porém, é fruto de uma alteração na legislação. O texto visto atualmente sofreu modificações em 2001, através do acréscimo do termo obrigatório, por meio da Lei nº 10.328, de 12 de abril de 2001, e em 2003, incluindo-se, fruto da Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, as ressalvas ante as obrigatoriedades de sua prática. Esta última modificação retrocedeu à redação da Lei 5692/71.

Visto isso, compete-nos inquirir sobre quais seriam as razões para que em ambos os documentos esteja expresso que a prática da Educação Física é opcional para determinados tipos de sujeitos. Uma das possibilidades para que isso ocorra é o que Nozaki (2004) diz sobre o fato de que, na visão dos modelos hegemônicos, a Educação Física seja uma disciplina meramente reprodutora de movimentos. Pich, Schaeffer e Carvalho (2013), ao estudarem sobre o caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física, perceberam que no imaginário social da escola a tradição da Educação Física está ancorada por simplesmente “fazerem os alunos correrem” e “gastarem energia”. Desta maneira, não haveria nenhuma base didático-pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Educação Física. Segundo os referidos autores, os professores de Educação Física são vinculados à imagem de professores que “jogam a bola”, ou “rola a bola”, não necessitando de preparação e planejamento para o desenvolvimento de suas aulas.

Esse entendimento, bem como o verificado no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB/96, desconsidera a concepção ampliada sobre o objeto da Educação Física exibida no item anterior e sua contribuição para a compreensão sobre a existência humana. Além do mais, ao se pensar a cultura corporal como uma produção histórica da humanidade, o acesso ao seu conhecimento deve ser garantido a todos os cidadãos, em quaisquer circunstâncias. Curiosamente, o CBC de Educação Física produzido pela SEE/MG também apresenta uma crítica ao mesmo parágrafo da LDB/96, considerando, inclusive, a postura adotada neste documento um retrocesso

[...] ao se fundamentar no pressuposto de que esse componente curricular é essencial apenas para os alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos, que não trabalham. Consideramos esse dispositivo legal já completamente ultrapassado e sem fundamento. A Educação Física na escola constitui direito de todos, e não privilégio dos considerados jovens, hábeis e produtivos (MINAS GERAIS, 2005, p.15).

Entretanto, os documentos oficiais que tentam valorizar a Educação Física são repletos de contradições, como na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos. O artigo 31 desta resolução afirma que é permitido que a Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental seja ministrada pelo professor de referência da turma, ou por professores licenciados com habilitação específica (BRASIL, 2010). Bracht *et al* (2007) alertam que foram as brechas legislativas abertas com a LDB/96 que deram

margem para a não contratação de professores, pelos estados e municípios, para as séries iniciais, posição que *a posteriori* foi ratificada por legislações subsequentes, como as DCN.

Amparada por esses termos, nas normas de organização do quadro de Pessoal das Escolas Estaduais, a SEE/MG, em 2013 e 2014, retirou os professores especialistas das aulas de Educação Física da etapa acima mencionada, deixando a cargo dos professores de referência a única aula semanal prevista na matriz curricular dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais de todo o território sobre sua responsabilidade. Tal fato somente foi revertido em 2015, pela Resolução SEE nº 2.741, que, no art. 6º, parágrafo 2º, diz que

o componente curricular de Educação Física será ministrado pelo professor habilitado neste componente curricular [...]e, na ausência desse profissional, as aulas serão ministradas pelo próprio Regente de Turma (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

Contudo, mesmo ao assegurar o professor habilitado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a SEE não exime a possibilidade do professor sem a formação específica ministrar os conteúdos de Educação Física. A Resolução nº 2.836 de dezembro de 2015, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências, na redação dos parágrafos 1º e 2º do art. 4º, é bem clara ao expor que os professores efetivos e estabilizados só poderão atuar do 1º ao 5º do Ensino Fundamental caso não tenham aulas disponíveis nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio²⁷ (MINAS GERAIS, 2015b, p.2), permitindo a interpretação de que não haverá contratação de professores para assumirem as turmas não contempladas pelo professor efetivo e estabilizado. Assim sendo, mesmo diante da obrigatoriedade da inclusão da Educação Física, a flexibilidade com que ela é tratada permite aos sistemas de ensino reduzirem significativamente sua inclusão nos currículos escolares (BRACHT et al., 2007).

²⁷ Graças a autonomia atribuída à PMMG para gerir o seu sistema de ensino, a matriz curricular do CTPM exige que a disciplina de Educação Física seja ministrada por professores especializados, não permitindo, desta forma, situação semelhante a existente nas demais escolas estaduais, de docentes referência das turmas ministrando as aulas de Educação Física.

Além do CBC, outro documento oficial que traz abertamente críticas ao tratamento dado à Educação Física nas escolas são os PCN:

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente (BRASIL, 1997, p. 22).

Essa lógica de que a Educação Física é “marginalizada” em relação às demais disciplinas também pode ser encontrada nas pesquisas de Leonardo José Jeber. Ao estudar sobre o lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares no Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte/MG, Jeber percebeu que a desvalorização da Educação Física se dá a partir de elementos como o caráter facultativo da participação dos alunos, a ausência da atribuição de notas, a postura passiva, ausente, ou espontânea do professor nas aulas, e a promoção de atividades extra-aula, como torneios, campeonatos, festas e festivais, buscando a valorização da disciplina no projeto pedagógico (JEBER, 1996).

Verificou-se, ainda, o tratamento diferenciado dado ao professor de Educação Física, quando comparado aos demais professores, principalmente com relação à (não) participação nos conselhos de classe, à postura folgadora para que outros professores pudessem comparecer às reuniões pedagógicas, fato este que também ocorre no CTPM/JF, e à depreciação do seu trabalho, tido como mais fácil, em decorrência da alegação deste professor não se ocupar de tarefas ditas intelectuais (JEBER, 1996).

Ao considerar alguns argumentos presentes no imaginário social para justificar a presença da Educação Física nos currículos escolares, Bracht et al. (2007) dizem ter se cristalizado o entendimento, sobretudo, de que essa disciplina seja um espaço e tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo. Deste modo, o esporte é visto por muitos como o conteúdo principal das aulas, além de ser a prática corporal que os alunos dão maior ênfase, valorizando-a, sendo a “referência para as atividades extracurriculares da Educação Física e também para as

manifestações dos diretores de escolas quando se reportam ao seu papel” (BRACHT et al., op. cit., p. 60).

Carvalho (2006) deduz que os demais professores desconhecem ou atribuem equivocadamente o saber a ser trabalhado na Educação Física, de forma que o reconhecimento dado ao conhecimento por ela trabalhado parece não ser capaz de efetivar sua valorização. Pelo contrário, lhe é conferido um menor grau de importância. A pesquisa de Carvalho (2006) também identificou que a Educação Física é encarada como uma disciplina auxiliar ao papel desempenhado pelas demais. A partir da análise dos discursos dos professores e professoras das outras disciplinas, Carvalho encontrou colocações como: “incorporar o nosso conteúdo”, “auxiliar na memorização”, “ajudam nas outras disciplinas”, “ajuda até os professores de sala de aula” (CARVALHO, 2006). Conforme Bracht et al. (2007), há uma grande inclinação em apresentar a Educação Física como um “apêndice” das demais disciplinas escolares.

Nesses casos a importância da Educação Física é avaliada pelo que ela faz para auxiliar na aprendizagem das outras disciplinas escolares. Por exemplo, auxiliar o ensino de Matemática a partir de exercícios lógicos-matemáticos realizados na quadra de esportes (BRACHT et al., 2007, p. 66).

Na análise de Carvalho (2006), existe uma estrutura rígida na escola capaz de hierarquizar os saberes escolares, a qual coloca em um nível inferior disciplinas consideradas menos importantes, de saberes periféricos, normalmente ligadas à dimensão corporal, que, segundo o autor, é o caso da Educação Física. Nozaki (2004) e Pina (2008) justificam que a secundarização da Educação Física no espaço escolar está vinculada à divisão do trabalho, através da valorização das atividades intelectuais em detrimento das corporais. E, neste sentido, conforme já dito, entende-se que há outras disciplinas capazes de contribuir de modo mais eficaz para a formação das habilidades e competências necessárias para a formação do “trabalhador de novo tipo” do que a Educação Física.

Outra questão que permeia a Educação Física escolar carregada de simbolismo é a necessidade de melhor equipar as escolas com material adequado às aulas. Não é preciso muito esforço para refletir sobre as condições materiais objetivas de trabalho disponíveis para a Educação Física e concluir que são bastante precárias, com salas improvisadas, objetos pedagógicos como bolas,

arcos, cordas, entre outros, em estado de conservação inapropriados para o uso, sem contar a presença/ausência de espaços adequados para a sua prática. Como exemplo, segundo os dados do Censo Escolar de 2014²⁸, apenas 29,7% das escolas da rede pública possuem quadras e 42,3% da rede privada, totalizando 32,3% das escolas.

De acordo com Bracht et al. (2007), a existência das condições materiais, de equipamentos e de instalações adequados para as aulas de Educação Física é importante e necessária, e sua “ausência ou insuficiência podem comprometer o desempenho do trabalho pedagógico”. Ainda segundo o autor, a inexistência de local apropriado para as aulas de Educação Física é um indicador da posição secundária desta disciplina na hierarquia dos saberes escolares (BRACHT *et al*, 2007).

[...] Ressalta-se que não se deve reduzir o problema do espaço escolar no caso específico do espaço destinado às aulas de Educação Física a uma questão meramente material, isto é, de sua existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares. O espaço ‘...diz e comunica; portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz do mesmo’ (Frago, 1995, p. 69). Ele não é, pois, um ‘recipiente’, nem um ‘cenário’, e sim uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos (BRACHT *et al.*, 2007, p. 48).

Posto isto, a análise desenvolvida aponta para a comprovação do tratamento diferenciado da Educação Física em relação às outras disciplinas nas legislações e nos espaços escolares. Apesar dos indícios mencionados, deve-se investigar se tal situação também se confirma no contexto educacional do CTPM/JF e, em caso positivo, quais são as estratégias exequíveis para valorizar a Educação Física na escola em questão. Convém ressaltar que, em concordância com Bracht *et al* (2007), esta situação é fruto de fatores de duas esferas distintas, mas que exercem grande influência uma na outra: uma macroestrutural, que diz respeito às estruturas e ações político-econômicas e culturais; e outra microestrutural, que se refere aos meandros da própria Educação Física e da escola de modo geral. Dentro dos limites dessa dissertação, discuto mais detidamente as questões de ordem microestrutural,

²⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 28 out. 2015.

porém, sem desconsiderar os efeitos que a macroestrutura provoca em todo o cenário.

2.5 Os aspectos metodológicos da pesquisa

Neste item, exibo os aspectos metodológicos utilizados ao longo desta dissertação, incluindo as escolhas e os critérios assumidos na definição dos caminhos e abordagens aqui destacados. Nas questões sobre a metodologia científica, além de conhecer o percurso do processo científico, é preciso problematizá-lo criticamente, indagando os limites da ciência, seja para conhecer ou para intervir na realidade (DEMO, 2011), sendo esta última a principal justificativa para a elaboração do presente estudo.

Demo afirma que, do caráter problematizante da metodologia, decorre a aceitação de que tudo na ciência é discutível, não havendo teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Fruto dessa visão, a necessidade de pesquisar nunca se acaba, seja pelo fato que jamais esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas (DEMO, 2011). Ainda de acordo com Demo, é essencial a utilização de um método durante a pesquisa, pois a realidade social não é evidente, nem se dá à luz com facilidade, variando de forma significativa em relação àquilo que aparece à primeira vista e o que é encontrado quando vasculhado profundamente (DEMO, 2011).

Sobre a pesquisa, ela se apresenta como uma forma diferente de observar e refletir sobre determinada realidade a partir de certa experiência (DUARTE, 2002), neste caso, especificamente, a minha como professor do CTPM/JF, e de uma apropriação do conhecimento, algo que é bastante pessoal. Segundo a autora, relatar os procedimentos de pesquisa é importante pois, mais do que cumprir exigências formais, possibilita que outras pessoas refaçam o caminho e, assim, avaliem mais seguramente as afirmações.

O tema é abordado a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, na busca por evidenciar as problemáticas deste caso e compreender adequadamente as especificidades do CTPM/JF, do planejamento escolar e da Educação Física. Ela se encaixa numa pesquisa bibliográfica por ser baseada na investigação de parte da bibliografia tornada pública, em relação ao assunto estudado, seja em livros, artigos, monografias, dissertações, teses, entre outros (LAKATOS e MARCONI, 2003). A

finalidade de utilizar essa técnica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito, dito ou até mesmo filmado sobre o assunto em foco. A pesquisa bibliográfica não se trata da simples repetição do que já foi falado ou escrito sobre certo assunto, mas propicia a análise do tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões novas (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Logo, no decorrer da pesquisa bibliográfica, verifico na literatura científica os temas pertinentes ao planejamento pedagógico, tais como sua conceituação e suas manifestações nos espaços escolares, a função da escola, o saber escolar e o currículo, por exemplo. Busco também subsídio para a realização da análise dos aspectos que caracterizam a Educação Física na escola pública, entre eles, algo capaz de contribuir na definição do que é a Educação Física escolar e auxiliar na compreensão das disputas no currículo presentes nesse campo do conhecimento. Ademais, procuro investigar se as hipóteses levantadas ao longo desta dissertação têm ou não correspondência em outros contextos.

Conforme dito, além de bibliográfica, esta é uma pesquisa de campo, dado que o pesquisador tem o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de uma problemática, para a qual se busca um retorno, ou de uma hipótese, que se queira confirmar, ou, ainda, desvendar novos fenômenos ou o elo entre eles (LAKATOS E MARCONI, 2003). A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume serem relevantes, para analisá-los” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 186). Este método de pesquisa ainda é tratado como do tipo qualitativo, graças ao referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (DUARTE, 2004). Para tal, optou-se pela adoção da entrevista, do tipo semiestruturada²⁹, porque tal instrumento pode ser utilizado quando se precisa ou deseja mapear práticas, crenças e valores de universos sociais específicos, em que os conflitos e as contradições não estejam claramente evidenciados.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e

²⁹ Ver Anexo D.

levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter como outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Esta técnica de coleta de dados supõe a conversação continuada entre informante e pesquisador, conduzida por este de acordo com seus objetivos (QUEIROZ, 1988 *apud* DUARTE 2002). Seleciono como amostra da pesquisa de campo os profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo estes os 7 professores regentes remanescentes após a decisão do STF sobre a Lei Complementar nº 100/2007³⁰, representativos de todos os anos de ensino da primeira etapa do Ensino Fundamental; o professor de Ensino Religioso; o professor de Língua Estrangeira Moderna; os 2 professores de Educação Física; os 3 funcionários do SOESP; o vice-diretor e o diretor pedagógico; totalizando 16 sujeitos³¹.

Convém ressaltar o que Duarte (2002) diz a respeito da possibilidade de variação do número de sujeitos a serem entrevistados, pois este quantitativo pode diferir de acordo com a qualidade das informações obtidas nos depoimentos, assim como com a profundidade e o grau de recorrência e divergência destas informações.

Enquanto são produzidos dados originais e relevantes, apontando novos caminhos, a ida a campo continua sendo feita. A partir do instante em que se consiga identificar padrões simbólicos, práticas, categorias de análise da realidade, visões sobre o universo em questão, e as recorrências atinjam um “ponto de saturação”, o trabalho de campo é finalizado, deixando em aberto a possível volta a campo para maiores esclarecimentos.

Na pesquisa de campo, busco esclarecer quem são os sujeitos; suas trajetórias acadêmica e profissional; a experiência de cada um no CTPM/JF; o entendimento que possuem sobre o planejamento pedagógico; como ele é feito no

³⁰ A situação funcional 26 – Decisão ADI 4876 do STF corresponde aos profissionais atingidos pela Lei Complementar nº 100/2007. Disponível em: <<http://k4akis.jusbrasil.com.br/noticias/125329739/acordao-na-adi-4876-lei-complementar-n-100-2007>>. Acesso em: 05 out. 2015.

³¹ Esse critério de seleção foi adotado pelo fato de, ao final do ano de 2015, uma parcela significativa dos profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental terem seus contratos encerrados, graças à situação acima mencionada sobre a Lei Complementar nº100/2007. Em 2016, houve a efetivação e contratação de aproximadamente 18 novos profissionais, entre professores e membros do SOESP, e estes, pelo pouco tempo de escola, talvez não teriam tido tempo suficiente para conhecerem a realidade do CTPM/JF a ponto de contribuírem significativamente com a pesquisa. Devido ao universo restrito, o professor de Educação Física é o único entrevistado recém-chegado à escola.

colégio; quais os aspectos positivos e negativos sobre o planejamento pedagógico dentro das especificidades de suas funções; qual visão possuem sobre o papel da Educação Física escolar na formação dos alunos; outras informações que permitam traçar um comparativo entre a forma de planejar na Educação Física e nas demais disciplinas; identificar qual é o espaço ocupado pela Educação Física no conjunto de disciplinas da primeira etapa do Ensino Fundamental no CTPM/JF; o tratamento dado à Educação Física no cotidiano do CTPM/JF; a forma como ocorre a supervisão e a orientação das disciplinas. Viso ainda ouvir sugestões que possam ser incorporadas ao PAE; e verificar o ponto de vista dos demais docentes sobre as problemáticas expostas ao longo desta pesquisa. É importante considerar que, apesar da pretensão de inquirir todos os sujeitos citados acima, um deles não quis participar do estudo.

Conforme Duarte (2002), para analisar os dados produzidos através da pesquisa de campo qualitativa, o material gerado precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, para registrar e verificar as informações após a realização das entrevistas, recorro à gravação em áudio em dois dispositivos e à transcrição das mesmas. A partir disto, para a análise dos elementos, agrupo os dados em duas categorias principais: a Educação Física e o planejamento pedagógico. Nesta etapa, o foco é captar as opiniões dos sujeitos relativas às categorias citadas, correlacionando-as à literatura sobre os temas e às possíveis inferências.

2.5.1 Diário de Campo

É válido ressaltar que entrevistar colegas de trabalho e instigá-los a refletir sobre suas concepções é algo deveras provocador e desafiador. No que se refere aos procedimentos para a realização das entrevistas, os sujeitos de pesquisa foram solicitados a dar seus depoimentos por meio de um contato realizado na própria escola, em que indicavam os horários disponíveis para o agendamento e o local que melhor os atenderia. As entrevistas foram realizadas no período entre 16 de março e 24 de abril do ano de 2016. Os encontros ocorreram, em sua maioria, nas

dependências da própria escola, após o término do turno ou nos horários de cumprimento da jornada extraclasse.

Conforme a amostra previamente selecionada, 14 pessoas foram entrevistadas no total do estudo. Cada sujeito preencheu um termo de consentimento, constando informações sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa (incluindo o sigilo em relação à identidade). Neste sentido, para preservar o anonimato, na análise dos dados serão atribuídos nomes fictícios aos participantes.

A duração das conversas variou de 14 a 54 minutos, numa média de aproximadamente 32 minutos para cada entrevista. Para nortear a minha tarefa no momento do encontro, elaborei um roteiro semiestruturado³² de entrevista, a partir das questões que gostaria de investigar. Após esta etapa, os dados foram tabulados segundo as categorias estabelecidas ao longo do estudo, para, finalmente, serem analisados.

2.6 O olhar dos professores e da equipe gestora do CTPM/JF sobre a educação física e o planejamento pedagógico

Até este momento, as considerações expostas nesta dissertação partiram de um ponto de vista, isto é, o do pesquisador e professor da instituição de ensino que serviu de lócus investigativo para o estudo. Desta forma, é essencial apresentar novos olhares sobre o caso em tela, que poderão, ou não, confirmar as impressões e concepções abordadas. Tal movimento é fundamental na compreensão do contexto educacional do CTPM/JF, principalmente nas questões relacionadas à Educação Física e ao planejamento pedagógico. Sendo assim, nas linhas a seguir, caracterizo os sujeitos de pesquisa e revelo suas opiniões acerca da Educação Física e do planejamento pedagógico no CTPM/JF. E, por fim, sintetizo os principais achados da pesquisa de campo para facilitar a compreensão do leitor.

Participaram da pesquisa de campo cinco professoras regentes de turma da primeira etapa do Ensino Fundamental, Bárbara, Camila, Sofia, Viviane e Juliana, respectivamente, todas graduadas em Pedagogia. Também foram entrevistados os dois professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino

³² Ver Anexo D.

Fundamental, Simone e Eduardo, e as professoras Sandra, de Ensino Religioso, e Verônica, de Língua Inglesa.

Ainda foram destacados para compor a pesquisa de campo os profissionais da equipe gestora, isto é, o SOESP e a direção pedagógica. Atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental do CTPM/JF, três profissionais do SOESP, Mariana, Renata e Livia. Todas possuem a formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Finalmente, foram entrevistadas Marluce e Izabel, vice-diretora e diretora pedagógica respectivamente.

Dito quem são os sujeitos de pesquisa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do CTPM/JF, procuro analisar como esses profissionais veem a Educação Física, tanto com base nas suas experiências educacionais acumuladas ao longo dos anos, quanto no próprio colégio.

2.6.1 Os diversos olhares sobre a Educação Física no CTPM/JF

A forma escolhida para alcançar os objetivos inicialmente traçados nesta dissertação passa por entender melhor os aspectos referentes à Educação Física. Alguns desses fatores não tiveram origem no contexto educacional em tela, mas interferem no que é observado no cotidiano da escola. Por conta disso, apresento os olhares dos entrevistados sobre a referida disciplina no CTPM/JF.

2.6.1.1 O papel da Educação Física para os sujeitos de pesquisa

Na análise das entrevistas percebo que vários dos sujeitos compreendem de maneira semelhante o papel da Educação Física na formação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora Viviane afirma que

(...) a Educação Física, para mim, tem como trabalho a interação, a questão do trabalho com os movimentos corporais, o conhecimento do próprio corpo, das práticas esportivas que se têm pelo mundo, né? (Viviane – professora regente de turma).

De acordo com a professora de Língua Inglesa Verônica, a Educação Física “(...) é muito importante no sentido de dar ao menino a noção de interação e disciplina, porque eu acho que o esporte é a disciplina”. Esta fala traz em si a questão que aponta, de um lado, para a noção das aulas de Educação Física possuírem maior possibilidade de socialização e, de outro, para o vínculo da disciplina com a prática do esporte. Sobre o que a professora chama de interação, Sandra corrobora com essa ideia, afirmando que

A Educação Física, ela tem um papel muito importante, (...) na parte até de socialização mesmo, porque através até da Educação Física a gente consegue descobrir algumas dificuldades, algumas deficiências, com relação a relacionamentos, seguirem instruções (...) (Sandra – professora de Ensino Religioso).

No tocante às falas a respeito da forte relação da Educação Física com o esporte, Silva et al. (2010) elucidam que se cristalizou no imaginário social, de maneira equivocada, a imagem de que a Educação Física aborda, em seu tempo e espaço escolar, elementos vinculados apenas ao fenômeno esportivo. Não obstante, é preciso desmistificar esse ponto e avançar no sentido de compreender que os saberes produzidos durante as aulas de Educação Física vão muito além da prática desta ou daquela atividade em si. Digo isto não somente em relação ao esporte, mas a quaisquer outros conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física.

Contudo, ao explorar com maior cuidado os argumentos utilizados, por vezes são notórias menções que remetem à Educação Física o desenvolvimento de habilidades que podem auxiliar no trabalho dentro de sala de aula das outras disciplinas escolares, principalmente a Língua Portuguesa e a Matemática.

De uma maneira geral, eu acho que a Educação Física é muito importante, no desenvolvimento de questões que até auxiliam dentro da sala de aula. Como lateralidade, reconhecimento do espaço, noção do corpo, porque isso é também trabalhado nas disciplinas. E eu acho que quando o aluno tem essa vivência extraclasse, dentro da Educação Física, facilita muito a compreensão desses conteúdos (Camila – professora regente de turma).

Marluce justifica a Educação Física valorizando o seu papel, mas, logo em seguida, indica a sua função de ajudar outros conteúdos, destacando, ao final, a contribuição que ela acredita que a Educação Física pode dar na alfabetização dos alunos.

Eu acho que é toda a formação, né? Para começar a coordenação é muito importante nas primeiras séries, a questão de regras, tudo relativo à alfabetização, por exemplo, eu acho que passa pela Educação Física, né? Regra de jogo, Matemática, na hora de formação de grupos, coordenação motora, percepção visual, lateralidade, todas as formas de preparação para a alfabetização eu acho que a Educação Física é a principal. (...) E preparação da alfabetização tem tudo a ver com a Educação Física, a psicomotricidade, a lateralidade. Os conceitos matemáticos, então tudo isso desenvolvendo a Educação Física vai ajudar a professora regente em sala na parte de alfabetização. (Marluce – vice-diretora pedagógica).

Embora reforce a importância do papel da Educação Física, a sua questão acessória é presente nas palavras dos entrevistados. É notório que, ao tentar justificar a Educação Física, alguns sujeitos usam as possibilidades que a disciplina tem de contribuir com o trabalho desenvolvido pelos outros conteúdos e não se apropriam de argumentos específicos das funções ou do conhecimento que deveria ser tratado nas aulas de Educação Física. De acordo com Bracht *et al* (2007), é comum apresentar a referida disciplina como acessória das demais. Portanto, seria interessante que esses sujeitos tivessem a oportunidade de ampliarem suas concepções sobre a disciplina para além das questões relativas ao desenvolvimento de habilidades motoras que auxiliem no trabalho em sala ou da capacidade de interação/socialização dos indivíduos.

Ao verificar a opinião dos próprios professores de Educação Física sobre a função da disciplina, Simone diz “(...) que ela completa a parte cognitiva dos alunos”. Para a professora, graças ao grande estímulo dado às crianças de diversas fontes diferentes, alheias à Educação Física, em grande parte tecnológicos, a disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de outras dimensões, possuindo também “(...) tarefas adicionais”.

(...) A parte da Educação Física, ela tem um conteúdo próprio dela, que é a cultura corporal dos movimentos. A gente mostra essa cultura corporal dos movimentos para o aluno e trabalha isso junto com eles. (...) E a gente vai ajudando o aluno a desenvolver essa questão e ele também ser um pouco crítico, ele saber argumentar, saber questionar as coisas. (Simone – professora de Educação Física).

Na fala da professora, é possível identificar a alusão à perspectiva da cultura corporal de movimentos que, de acordo com Frizzo (2013), juntamente com a cultura corporal, surge para contrapor a visão fragmentada e positivista de soma das partes do corpo, presentes em outras compreensões sobre a Educação Física, que

predominavam até a década de 1980. Segundo Bracht (2007), na cultura corporal de movimentos,

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura, habita o mundo simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano biológico ou no psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2007, p. 45).

Mesmo a cultura corporal de movimentos refutando o argumento positivista de divisão do corpo, em concordância com a concepção de cultura corporal expressa ao longo deste capítulo, há de se ter em mente que as duas perspectivas, a “cultura corporal de movimentos” e a “cultura corporal” possuem algumas discordâncias, entre elas a questão da linguagem. Escobar (2009) diz que, para a cultura corporal, quando se olha para o jogo, por exemplo para quem joga, este não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está sendo consumido imediatamente no ato de sua produção. Isto é, o jogador, ao mesmo tempo que produz, ele está consumindo o que está produzindo.

O professor Eduardo concorda com tal ponto de vista em relação ao tratamento da cultura corporal como linguagem, ao dizer que “(...) a Educação Física, ela é uma prática pedagógica que vai tematizar aí várias expressões da cultura humana, enquanto linguagem assim”. Além dessa questão, diz que a Educação Física trata de estudar muitas coisas, “(...) para além da sua superficialidade”. Ele explica que ao abordar os Jogos Olímpicos que acontecerão no Rio de Janeiro em 2016, por exemplo, superar a superficialidade é

(...) pegar esse fenômeno, observar do que se trata e tal e pegar, de repente, um outro grupo social. A gente fala de um esporte de alto rendimento. Tá ... Mas quando acaba (sic) os Jogos Olímpicos começa (sic) os Paralímpicos e aí levantar questões, por exemplo, em relação a esse grupo social, né? Que tipo de pessoas que realizam esse tipo de prática em alto rendimento e que tipo de dificuldade eles passam. Será que as dificuldades que eles passam se dá (sic) somente em se tornar atleta paralímpico e tal, será que no dia a dia eles passam por outras dificuldades e tal? E tentar ampliar esse universo em outras dimensões. Então, por exemplo, dimensões sociais, dimensões políticas, né? Então trazer essas dimensões para os alunos. Não ficar só travado, por exemplo, na dimensão técnica, não parar somente na dimensão, enfim, assim técnica, do que fazer

somente uma prática paralímpica, entendeu? Ou ensinar os alunos a fazer isso e tal. É tentar ter outras percepções de outras dimensões acerca do tema (Eduardo – professor de Educação Física).

Assumir esta postura significa se aproximar do que Reis *et al* (2013) acreditam ser o objetivo das aulas de Educação Física, isto é, promover a reflexão crítica sobre diferentes conteúdos/temas da cultura corporal, buscando ampliar a compreensão e a ação dos sujeitos sobre a realidade em que vivem. Ainda sobre a Educação Física, Eduardo afirma que

(...) a minha visão de Educação Física é que ela é fundamental para a formação humana. Se eu tenho uma compreensão de que a escola (é) pública, ela traça objetivos como a formação cidadã, crítica, de uma autogerência das suas atitudes, enfim, eu acho que a Educação Física, ela cumpre um papel fundamental dentro da escola. Não vou naquela via, naquela vertente de que a Educação Física, ela é técnica, não vou dentro desse viés. Não acredito também naquele viés de que tem questões do ENEM, que hoje estão caindo, né? Não acredito nisso não, acredito muito mais na formação omnilateral do indivíduo. (...) A formação omnilateral do homem é uma formação que não se dá de forma fragmentada, né? Sendo assim, ela é mais completa, mais humana, que vai dar condições de várias dimensões. Eu não vou dar conta somente de uma especificidade de um determinado conteúdo, eu vou tratar o homem na sua amplitude (Eduardo – professor de Educação Física).

Quando o professor Eduardo diz acreditar na “formação omnilateral do indivíduo”, remete ao tipo de formação através da qual o homem atingiria a integralidade de suas capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade da capacidade de consumo e de prazeres, considerando, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão social do trabalho (MANACORDA, 2010). Esta contribuição que a Educação Física pode dar aos alunos é diferente quando se compara à visão da Educação Física voltada para os aspectos motores, técnicos e biológicos. Quando se pensa a Educação Física numa concepção como a apontada por Eduardo, a respeito da formação omnilateral dos sujeitos, torna-se visível a necessidade de se superar e avançar nas impressões sobre a referida disciplina, observadas nas entrevistas com os professores e gestores do CTPM/JF.

2.6.1.2 A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas

A professora Sofia diz que a Educação Física “(...) é vista como uma disciplina à margem das outras, ela é sempre colocada de lado, (...) como uma coisa que não tem tanta importância”. Para Camila,

(...) a Educação Física ela é vista a termos secundários. Se privilegia muito mais Português e Matemática, até em detrimento das outras disciplinas, a questão da alfabetização, a questão da consolidação da alfabetização Matemática, das operações. Até porque é isso que é avaliado externamente. Então, acho que isso é o primeiro plano. Depois é (sic) vista as demais disciplinas. E aí, eu acho que em pé de igualdade a Educação Física com as demais disciplinas (Camila – professora regente de turma).

Ainda sobre a atribuição de graus de importância diferentes para os saberes escolares, Mariana é capaz de traçar uma “escala” desses conteúdos a partir do que ela percebe das visões dos governos e das próprias escolas. Assim como Camila, Mariana diz que o motivo da Língua Portuguesa e a Matemática estarem no topo dessa “escala” são as avaliações externas.

(...) Português e Matemática, onde estão as avaliações externas. (...)O carro chefe é o Português, depois vem a Matemática (...) Depois entra História, Geografia, Ciências e depois acho que vem Educação Física, Artes e Ensino Religioso. Pelo menos dentro das instituições que eu já vi, é assim: “- Ah mas não dá tempo de dar o conteúdo de Português. - Ah dá numa aula de História, ah pega uma aula de Artes”. Essas matérias eu acho que nesse grau assim, é o que o governo vê, até as próprias escolas mesmo, com preferência e prioridade (Mariana – SOESP).

Um dos motivos para que isto ocorra é fruto dos resultados obtidos pelos educandos nas avaliações externas, por vezes serem acompanhados de políticas de responsabilização. Desta maneira, verifica-se até mesmo práticas como a classificação das escolas de acordo com os índices alcançados nos testes padronizados, provocando a opção por concentrar os esforços naqueles conteúdos que são examinados.

Embora na ótica de Camila e Mariana a razão para a existência de graus de importância para as disciplinas escolares seja diferente do que Carvalho (2006) afirma, esse relato corrobora com a existência na escola do que o pesquisador denomina de uma “rígida hierarquia dos saberes”. Nela são estabelecidos patamares superiores às disciplinas consideradas essenciais. Essas disciplinas seriam as mais importantes, dotadas de um *status* mais elevado e que, normalmente, estão ligadas à parte cognitiva, ao trabalho intelectual tradicional, à

linguagem escrita. Em um nível inferior, posicionam-se aquelas que gozam de menor prestígio, com menor *status*, isto é, as associadas à dimensão corporal e “não” intelectual, incluindo-se nesse bojo a Educação Física.

Nesse sentido, de acordo com Nozaki (2004), a Educação Física é relegada e marginalizada a partir do momento em que é tratada como disciplina reprodutora de movimentos, não contribuindo para a formação do trabalhador de novo tipo. A profissional do SOESP Mariana, além de concordar com o argumento de que a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental é relegada ao segundo plano, lembra a questão que afetou os alunos e a disciplina no estado de MG nos anos anteriores.

(...)A primeira coisa é que muitas pessoas veem a Educação Física como um segundo plano, né? A Educação Física, a Artes e Ensino Religioso são as chamadas tapa buracos da escola. (...) O estado mesmo, até o ano retrasado, ano passado...ano passado que voltou. Foi tirado (sic) a Educação Física, dando a responsabilidade para o professor de Ensino Fundamental. Eu sou professora do Ensino Fundamental, mas eu não sou formada para dar aula de Educação Física.O que eu fazia? Ou não descia com os meninos, era o momento que eu tinha para adiantar meu conteúdo que estava atrasado, ou então, quando eu descia, jogava bolinha de gude, brincava de coisas que eu brincava quando criança.E isso não é aula Educação Física. Então eu acho que o próprio Estado, a própria instituição de Minas Gerais não vê a importância da Educação Física. (Mariana – SOESP).

Ao retirar os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de sobrecarregar a já pesada carga de trabalho dos professores regentes de turma, o estado de MG transmite a mensagem de que não se faz necessário ter um profissional com habilitação específica para ministrar o conteúdo. Além disso, como atesta Mariana, a ausência de habilitação dos professores regentes de turma para ministrar o conteúdo da Educação Física pode comprometer a formação omnilateral desses alunos. Em um momento que deveríamos estar preocupados com a inclusão de profissionais especializados também na disciplina de Artes, por exemplo, quando o estado assume essa postura, ele evidencia uma espécie de retrocesso pedagógico que, por bem, já foi revertido em 2015.

Outros sujeitos acreditam que os próprios professores de Educação Física contribuem para a falta de prestígio desfrutado pela disciplina. Segundo dizem os entrevistados, isso se dá, sobretudo, quando os profissionais de Educação Física assumem posturas que permitem a livre participação nas atividades e nas aulas, nas

quais é dada apenas uma bola para os alunos praticarem futebol e outras atividades que fazem uso desse material.

Eu acho que é justamente por isso, que é uma aula que parece livre, né? Aliás, a gente vê alguns professores, nesses anos todos meus de experiência, onde o professor, às vezes, pega uma bola, dá à criança e não alcança os objetivos que realmente deveriam. (...)E a gente vê muitos professores, em muitas escolas, que às vezes não é levado a sério, o menino vai lá, dá a bola para o menino, o menino vai jogar a bola e pronto (Marluce – vice-diretora pedagógica).

A professora Viviane, mencionando a experiência que teve em outra escola, na qual foi gestora por alguns anos, demonstra ter tido uma impressão semelhante à narrada por Marluce.

(...) Agora, na visão que eu tive como gestora dessa escola [da outra escola que o professor trabalha], eu tive a seguinte visão: o professor não tinha planejamento com os alunos, os professores com os quais eu tive contato, não tinha (sic) planejamento nenhum e é nenhum mesmo. Até que se tentava ter alguma aula teórica em sala de aula, só que se desistia na hora quando os meninos pressionavam o professor para descer e ter aula de Educação Física no pátio. Aula de Educação Física, diga-se futebol e muitos meninos correndo na escola inteira (Viviane – professora regente de turma).

Da Silva *et al* (2010), ao estudarem os professores de Educação Física pejorativamente denominados de “rola a bola”, buscam compreender o porquê de certos professores permanecerem em seus postos de trabalho, mas abandonarem o compromisso com a qualidade do trabalho docente. Em relação ao professor enquadrado nesse perfil, da Silva *et al* (op. cit., p. 132) dizem que esse está “em estado de desinvestimento pedagógico”.

Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas [como Matemática, Português etc] (DA SILVA *et al*, 2010, p. 132)

Nesse sentido, Silva *et al* (2010) apontam a responsabilidade da própria escola no alcance do professor desse estágio de desinvestimento pedagógico, mormente quando a disciplina de Educação Física é tratada como não possuidora de saber.

Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. É com base no que vimos descrevendo que entendemos ser pertinente a seguinte reflexão: é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de rola-bola), mas qual é a participação da escola (de uma cultura escolar específica) nesse processo? Não estariam as culturas escolares esvaziando de sentido essa prática pedagógica e, com isso, favorecendo o desinvestimento pedagógico? Quais posturas, atitudes e saberes a escola exige do professor de EF? O que a escola busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF? Ou, simplesmente, podemos interpelar: a escola também desinveste? (DA SILVA *et al*, 2010, p. 139).

O retratado por da Silva *et al* (2010) permite a indagação: como exigir o cumprimento das ações dos docentes e das disciplinas se as questões expostas pelos autores não tiverem respostas? Até que ponto a responsabilidade pelo desinteresse do professor é do indivíduo exclusivamente? Ao que indica, o contexto influencia diretamente na relação do professor com o seu próprio trabalho.

No momento em que é convidado a refletir sobre a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseado nas suas experiências nos colégios já trabalhados, o professor Eduardo diz perceber maior legitimidade da disciplina no Ensino Fundamental que no Ensino Médio, ao afirmar que

(...) ela tem uma legitimidade, essa legitimidade, ela atravessa vários vieses, com alguns eu concordo, outros não. E isso, é importante ressaltar, que existe uma importância maior que vai se diminuindo (sic) ao longo dos anos. Eu já percebo justificativas tanto do corpo docente, quanto de pais, até mesmo dos alunos e tal e em alguns casos graves até de professores de Educação Física que dizem que a...eles dão determinada importância e essa importância vai diminuindo ao longo dos anos. (...) Existe uma esportivização muito grande, existe um *laissez faire* muito grande também no Ensino Médio, que eu não vejo [no Ensino Fundamental]. Se for para traçar um diferencial, eu acho que no Ensino Fundamental a Educação Física é mais legitimada. Não que exista uma legitimação concreta, ela se legitima, por exemplo: já ouvi argumentos das professoras regentes do 1º ao 5º de que criança tem que movimentar [risos], de que criança tem que fazer atividade, criança tem que suar, criança tem que cansar, né? Evidentemente que a gente não dá conta de ficar argumentando na correria do dia a dia e tal, mas sempre que há oportunidade a gente rebate, refuta um pouco essas ideias (Eduardo – professor de Educação Física).

O relato do professor mostra que, mesmo crendo na maior importância dada à Educação Física no Ensino Fundamental, ele não vê no cotidiano o que ele chama de “legitimação”. E essa percepção parece se confirmar nas falas de outros sujeitos,

ao afirmarem, baseados nas suas práticas anteriores em outras escolas, que a Educação Física é relegada ao segundo plano, estando à margem do currículo escolar.

Portanto, como já dito, esclarecer e, mais do que isso, convencer a comunidade escolar sobre a importância da Educação Física no currículo escolar é um significativo passo para a sua valorização dentro do contexto de qualquer colégio. As escolas precisam ter a ciência exata do que é esperado para a Educação Física e para seus professores.

2.6.1.3 A Educação Física na primeira etapa do Ensino Fundamental no CTPM/JF

Renata conta que a Educação Física no CTPM/JF“(...) tem olhares que acham que é um conteúdo importante, tem olhares que não”. A respeito dessa variação sobre o grau de importância dado à Educação Física, Mariana identifica certa valorização em alguns pontos, como por exemplo,

(...) só a preocupação de ter vários professores de Educação Física e não ter tido essa ruptura [da retirada dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo estado de MG no CTPM/JF], do professor sair e depois voltar, já é um grande ganho (Mariana – SOESP).

Todavia, mesmo sendo diferente de outras escolas, a supervisora observa a menor relevância dada à Educação Física.

Eu também vejo que ainda não tem aquela...como que eu posso falar? ‘ - Ah...todo mundo entende a Educação Física como prioridade’. Não. Ainda vejo alguns momentos onde a Educação Física também é vista como: ‘ - Ah não tem importância’. Apesar de ser um pouco diferente das outras escolas. (...) Igual o Pacto, agora que foi para o contraturno, mas no ano passado, os meninos que tinham dificuldade eram tirados na aula de Educação Física, mas será que esses meninos na aula de Educação Física não poderiam ter um ganho também? Ele está aprendendo a ler na hora da Educação Física, mas ele não poderia estar lá desenvolvendo a coordenação motora, estar socializando, aprendendo regras? (Mariana – SOESP).

Sobre a retirada dos alunos durante as aulas de Educação Física para o cumprimento das atividades do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Mariana descreve como isso ocorria no ano de 2015.

Até o ano passado, era uma vez por semana...duas vezes por semana, tinha aula normal de uma às cinco e meia e às vezes os alunos que as professoras indicavam, tinham alguma defasagem, alguma dificuldade, do segundo e do primeiro ano, no Português e na Matemática, eles eram encaminhados para o Pacto. Geralmente o atendimento era de 50 minutos, aí tiravam eles das aulas de Educação Física e Ensino Religioso para fazer esse reforço. Então alguns alunos não tinham aula de Educação Física naquela semana, por estar no momento de reforço do Pacto (Mariana – SOESP).

Novamente há indicação da existência de alguns tipos de conhecimentos mais significativos que outros. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental no CTPM/JF, as disciplinas priorizadas são a Língua Portuguesa e a Matemática. O desprestígio da Educação Física é tamanho que os professores chegam a ser deixados de lado em vários momentos e projetos da escola, como nas já citadas reuniões de pais, dos conselhos de classe e da semana literária, por exemplo.

Os professores de Educação Física não são lembrados. Igual assim, conselho de classe, uma reunião de pais, entendeu? Porque eles [os alunos] têm comportamento diferenciado na Educação Física, isto é fato. Eu acho que nessas horas, seria até bom para a gente ter uma visão diferente do aluno (Sofia – professora regente de turma).

É notório o esforço dos sujeitos durante os relatos para reconhecerem a importância da Educação Física e a contribuição da mesma para a formação dos alunos, na tentativa de valorizar e de legitimar a presença desse conteúdo no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, o que se observa na prática são atitudes e posturas opostas ao discurso. Por mais que essas ações não sejam propositais, elas se consolidam no cotidiano. Como exemplo, a diretora pedagógica salienta que, ocasionalmente, até o próprio SOESP desconsidera a Educação Física ao traçar as suas intervenções.

É uma disciplina à parte, parece até assim que não está dentro do quadro deles, entendeu? Não é professor deles. Esquece, às vezes, de incluir, de pensar como é que você vai trabalhar a Educação Física em determinado projeto. Por exemplo, ela vai fazer um projeto, 'Semana Literária', como que o professor de Educação Física vai ser incluído nesse projeto? Isso não é levado em consideração às vezes. (Izabel – diretora pedagógica).

Lívia, profissional do SOESP, cita como exemplo da existência de certo “preconceito” com a Educação Física, palavra que ela utiliza, a ocasião em que foi preciso encontrar momentos para ensaiar os alunos para uma apresentação.

(...) A gente teve que ensaiar, por exemplo, para a hora cívica, “- Ah não, pega aula de Educação Física. As outras matérias não pode pegar aula não”. Aí eu falei: “- Mas porque não? Por que eu não posso pegar aula de Matemática, por exemplo? Que tem um número muito maior de aulas do que de Educação Física”. Então se a gente for pensar numa comparação vai fazer mais falta uma aula de Educação Física, que são duas por semana do que uma aula de Matemática que são cinco por semana. Mas aí, a justificativa foi que aula de Educação Física o professor pode colocar lá: “ensaio”, que não vai influenciar no lançamento de conteúdos. O professor de Matemática não pode. Aí já dá para ver como que existe esse preconceito, né? Com a disciplina de Educação Física, quer dizer o professor de Educação Física pode perder uma aula dele que não vai fazer diferença? (Lívia – SOESP).

O argumento utilizado pela supervisora é bastante válido. Pelo fato da carga horária semanal de Educação Física ser menor que a de Matemática, conforme o exemplo dado, a retirada de uma aula teria maior impacto no desenvolvimento da disciplina do que se fosse feita com a Matemática. Como a razão para que não fosse tomada tal atitude com a Matemática foi a questão do lançamento do diário, o controle parece ser muito maior com esse conteúdo do que com o da Educação Física.

Segundo a professora Viviane, mesmo considerando que a Educação Física no CTPM/JF é respeitada pelos professores e pelos demais setores, ainda vê atitudes que buscam penalizar os educandos pela privação dessas aulas.

Eu percebo pelo pouco contato que eu tenho com os professores, porque o contato com os professores é muito rápido aqui nessa escola, eu vejo que têm muito respeito, muita valorização. Apesar de já ter escutado aqui na escola o seguinte, para punição do menino: “Vou tirar a Educação Física”. Escutei várias vezes aí e não é nem de professor regente não, mas a própria equipe de coordenação da escola, falando “- Eu vou tirar a Educação Física de vocês”, o menino está fazendo bagunça na sala de aula? Uma fala que eu já tive esse ano: “- Tira a Educação Física dele!”. Então assim, eu vou tirar a Educação Física, mas eu posso tirar o Português, a Matemática, a Redação dele. Por que eu tenho que tirar a Educação Física do menino? Tem, assim, eu acho, um respeito muito grande, mas ainda existem falas atravessadas. Mas isso é muito do tradicionalismo que a gente vivencia na escola, né? A concepção errada que a gente tem do conteúdo de Educação Física (Viviane – professora regente de turma).

Isto, novamente, demonstra o desconhecimento do que trata a Educação Física, sobre qual é a sua função no currículo escolar. A atitude de barganhar com os alunos a participação na Educação Física, pode gerar a falsa impressão que este conteúdo é valorizado. Isto porque, como é um momento tão esperado pelos alunos, se eles não fizerem da maneira correta as tarefas dos demais conteúdos, ou não

tiverem um comportamento adequado durante as outras aulas, poderão ser penalizados com a retirada da aula de Educação Física para o cumprimento das atividades pendentes ou das sanções disciplinares. Porém, isso de fato aponta que no imaginário há a compreensão equivocada da Educação Física, e que privar o educando dessa aula não causaria prejuízos à sua formação. Ainda, segundo a LDB/96, a educação deve prezar pelo “pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996, p. 9)” e, para tal, essa plenitude passa também pelos saberes sistematizados nas aulas de Educação Física.

Desta forma, repito ser fundamental a escola ter clareza sobre qual é o objeto da Educação Física e o porquê da sua presença no currículo escolar. Isto deve constar na proposta curricular do CTPM/JF, pois, de acordo com Sousa e Souza Júnior (2013, p. 17), este tipo de documento é um aporte teórico e metodológico que sustenta a prática pedagógica do professor, no que diz respeito à sistematização do conhecimento específico de cada componente curricular. Ter um projeto pedagógico bem definido permite a todos saber o que é pertinente não só na Educação Física, mas em todos os conteúdos.

Mesmo diante de tantas questões envolvidas no tratamento dado à disciplina em evidência, na percepção de alguns dos sujeitos de pesquisa o trabalho efetuado na Educação Física é bom. Ademais, segundo eles, “(...) os meninos gostam muito da Educação Física (Sandra – professora de Ensino Religioso).

Eu vejo que ela está sendo utilizada da forma que deve ser as aulas de Educação Física. Embora a gente, às vezes, não tenha todo o material que deveria ter, falta material, mas eu vejo que os professores se empenham para poderem dar uma aula bem dada. (...) Os alunos adoram Educação Física. (...) Eu acho que o SOESP também, elas são conscientes do papel que vocês, professores de Educação Física, exercem, então eu acho que elas dão valor sim (Marluce – vice-diretora pedagógica).

Sobre a valorização dada à Educação Física pelos alunos, a supervisora pedagógica pondera que essa relevância é relativa, pois está condicionada ao tipo de atividade.

Quando há aula de Educação Física, é a melhor aula que eles acham que tem, mas, ao mesmo tempo, quando você vem com uma atividade com papel e caneta, aí você começa a ver as críticas dos alunos, né? ‘- Ah mas isso não é aula de Educação Física. Aula de Educação Física é para jogar bola’. Então assim, quando você traz alguma coisa diferente, que foge do que eles estão acostumados na aula de Educação Física, aí você começa a ver que eles não levam o conteúdo como tão importante, né? Mas assim,

tirando isso, é a melhor aula que eles acham, né? É a aula que está mexendo com o corpo, a aula de movimento, é a aula que eles vão sair da sala de aula (Renata – SOESP).

Diante do exposto, os entrevistados demonstram o tratamento diferenciado concedido à Educação Física no CTPM/JF. Isso se faz notório em várias situações, tais como quando os alunos são deslocados das aulas da disciplina para cumprirem outras atividades, quer por projetos da escola ou por atitudes punitivas; nas ocasiões em que os professores não estão presentes nas reuniões da escola, como as de pais e os conselhos de classe; nas vezes em que ela não consta nas pautas do SOESP e é esquecida; ou na escassez de recursos materiais, por exemplo.

Os professores de Educação Física confirmam em seus relatos o tratamento peculiar dedicado à disciplina pela escola. Eduardo atesta que em vários momentos é negociada a presença dos educandos nas aulas ou os mesmos são deslocados a exercerem tarefas alheias a disciplina.

(...) Muitas professoras utilizam a Educação Física como moeda, ou seja, façam o dever de casa, façam o negócio direito, se comportem bem se não vocês não vão para aula de Educação Física. Então, assim, acho que isso desqualifica de alguma forma, tratando a Educação Física como uma hora de descanso, uma hora não formativa, entendeu? Eu ia falar enquanto lazer, mas eu acho que lazer pode ser, sim, muito formativo e tal, mas acho que não existe essa compreensão, nesse sentido. (Eduardo – professor de Educação Física).

Visto que, segundo a LDB/96, a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996), além dos possíveis prejuízos pedagógicos já mencionados ao longo do estudo, em última análise, a privação dos alunos das aulas mostra-se como uma desobediência à legislação educacional. Isto porque a não participação do educando na aula de Educação Física só é permitida nas condicionantes expressas no Artigo 26, parágrafo 3º, das DCN/2013 (BRASIL, 2013)³³. E o Regimento Escolar do CTPM/JF, em seu artigo 136, inciso VI, normatiza que, mesmo diante de algum impedimento para a prática da Educação

³³ Para facilitar o leitor, retomo o ordenamento da referida norma. Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole [...] (BRASIL, 2013, p. 31, grifos nossos).

Física, os educandos não serão dispensados das aulas, cabendo a esses a realização de atividades que estejam de acordo com a sua situação e orientados pelos professores da disciplina.

No tocante aos poucos recursos materiais, Eduardo diz ser um indicador da pouca valorização da Educação Física na escola.

Eu acho que é uma Educação Física que ainda não foi tão valorizada quanto deveria. E essa valorização se dá por vários aspectos, tanto físicos, de materiais, a gente percebe que tem quadras que poderiam ter uma estrutura que melhorasse qualitativamente as aulas, as intervenções de Educação Física. Eu percebo os materiais utilizados na Educação Física que são precários em alguns casos, que são em pouco número, em outros (Eduardo – professor de Educação Física).

No que diz respeito a esses fatos citados, Sousa e Souza Júnior (2013) afirmam que, sem avanços na conquista dos meios didáticos adequados para as aulas, a legitimização da proposta curricular no Projeto Político Pedagógico da escola ficaria, no mínimo, fragilizada. Fazendo o mesmo exercício de avaliar a Educação Física, as palavras de Simone salientam algumas atitudes que buscam limitar a sua atuação no dia a dia, além de não ser convidada para participar de encontros com os pais.

(...) Já aconteceu de professor reclamar, porque quer enfeitar a sala de aula no horário da minha aula. (...) Quer que faça Educação Física com os meninos sem correr, com os meninos sem fazer barulho. (...) Já aconteceu e eu achei muito interessante, de o pai perguntar o que é trabalhado na Educação Física, com os meninos de primeiro ano. Eu acho, assim, é muito bom, até para a gente passar para os pais que não é assim, que eles não vão chegar lá só para ficar jogando bola, ficar brincando e fazer o que quiser (sic). É uma aula como as outras disciplinas. E isso eu acho que, às vezes, fica um pouco falho. Porque as reuniões de pais...nós não participamos das reuniões de pais, o que eu acho uma coisa muito errada (Simone – professora de Educação Física).

Ela dá sequência ao seu pensamento, dizendo que os professores de algumas disciplinas também não estão presentes nas reuniões de pais. Quando questionada sobre o motivo disso acontecer e quais disciplinas seriam essas, afirma serem, além dos de Educação Física, as de Língua Inglesa e Ensino Religioso.

Sinceramente? Eu acho que a importância dada a essas disciplinas é menor. (...) As disciplinas que não estão lá. Lá tem a Religião, no caso, tem Inglês, a Educação Física. Às vezes, nem conselho de classe a gente participava, começou a participar pela exigência dos professores que estavam entrando, que começaram a exigir a participar do conselho. Então,

isso mostra que tem essa desvalorização mesmo da disciplina. A gente percebe, assim, que mesmo dentro das outras disciplinas, o Português e a Matemática são muito mais valorizados. O professor em si, que mescla isso, que eu já percebi, muitas vezes, mescla isso, valorizando as outras disciplinas do cotidiano. Mas, às vezes, não sei se é por causa dessa questão das provas, essa cobrança de prova externa, que faz com que as escolas, de uma forma geral, e isso inclui o Tiradentes, valorize muito mais essas disciplinas do que outras. E aí eu acho que prejudica a formação integral, a formação global do aluno, porque às vezes ele tem um conhecimento muito grande, mas ele, motoramente falando, não consegue fazer (Simone – professora de Educação Física).

Nesta fala, é nítido, na percepção de Simone, o trato distinto dado não somente à Educação Física, mas também ao Ensino Religioso e à Língua Inglesa. Segundo a professora, privilegia-se os conteúdos exigidos nas avaliações externas, principalmente a Língua Portuguesa e a Matemática também no CTPM/JF. Esse fato aponta para a redução do currículo escolar, deixando-se de lado outras dimensões do conhecimento em detrimento do exigido nos testes de larga escala. Aqui retomo que a função da escola é garantir aos seus alunos o acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento científico, e que estes estão presentes em todas as disciplinas escolares.

Portanto, a visão dos professores de Educação Física confirma as percepções dos demais docentes alusivas ao tratamento diferenciado dedicado à disciplina. Ainda que esse não seja um problema exclusivo do CTPM/JF, mas evidenciado em diversas outras escolas (NOZAKI, 2004), encontrar caminhos para equiparar a Educação Física aos demais conteúdos é premente. Destarte, o ponto de partida para que as mudanças necessárias sejam operadas no contexto educacional em tela são as reuniões pedagógicas. A partir da organização e da efetivação dos encontros coletivos entre os professores, as formulações oriundas desses espaços poderão contribuir para a valorização da Educação Física no CTPM/JF.

2.6.1.4 A supervisão e a orientação das atividades

A diretora pedagógica Izabel explica a sua impressão sobre a organização da supervisão e da orientação das atividades dos professores, expondo os critérios adotados para desempenhar tal tarefa.

São divididas por ano e pela supervisora. E aí, por exemplo, o professor é do primeiro ano, tem a supervisora do primeiro ano que faz essa orientação, essa supervisão, a partir da análise das provas, da análise dos materiais

impressos, atividades concretas, relatórios de observação do professor (Izabel – diretora pedagógica).

A declaração de Izabel demonstra que, na prática, a tarefa de supervisionar e orientar os professores e alunos é desenvolvida apenas pelo SOESP. Todavia, conforme consta no artigo 28, incisos IV e V, do Regimento Escolar do CTPM/JF, compete também ao diretor pedagógico coordenar e supervisionar as atividades de ensino e aprendizagem, orientar e coordenar o trabalho dos docentes. E cabe ao vice-diretor pedagógico do turno “auxiliar o diretor pedagógico no desempenho de suas funções” (MINAS GERAIS, 2014, p. 18).

Mariana descreve a sua função mencionando que é

(...) olhar como que está o desenvolvimento dos alunos, acompanhar a questão de nota, disciplina. (...) Acompanhar a metodologia que os professores estão utilizando, acompanhar o planejamento de provas, de atividades, se alguma coisa estiver errada ou eu achar que não está legal, aconselhar o professor: “Olha professor, tem essa, essa e essa possibilidade, vamos tentar fazer de forma diferente?”. Reunir com os pais, chamar pai para conversar, para explicar, orientar. Incentivar grupos de estudo, fazer reuniões gerais (Mariana – SOESP).

Desta forma, as tarefas do SOESP envolvem articulações com os alunos, os professores e os pais, além dos aspectos pedagógicos da escola. De acordo com a professora Viviane, para supervisionar e orientar as disciplinas,

(...) tem um momento aqui na escola que a gente se encontra com a coordenadora - em que ela passa esse tipo de orientação e nós, na outra semana, retomamos os pontos discutidos na semana anterior, entregamos o material (Viviane – professora regente de turma).

Mesmo diante desse espaço, segundo a professora de Língua Inglesa, a disciplina sob sua responsabilidade não possui assistência.

No momento não, no momento não. (...) Porque acho que não está tendo tempo. A demanda do setor pedagógico, que é o SOESP, não está tendo tempo de ter condições de sentar com o professor e ver o que está sendo pedido, quais são os pré-requisitos e ver se eles estão realmente sendo trabalhados e se estão realmente consolidados. Eles não estão tendo tempo para fazer esse tipo de avaliação (Verônica – professora de Língua Inglesa).

Verônica aponta a falta de tempo como o maior entrave para o SOESP acompanhar as atividades da Língua Inglesa. A respeito disso, a professora Camila diz que

(...) a escola ela tem tanta preocupação administrativa de informações, que acaba que o pedagógico é relegado a um segundo plano. Apesar de ter uma administração pedagógica, uma direção administrativa, SOESP, que é para cuidar de questões pedagógicas, acaba que isso é levado para o segundo plano. Ou por questão disciplinar ou porque outras demandas vão desorganizando o trabalho (Camila – professora regente de turma).

Os relatos dos entrevistados indicam algumas deficiências no acompanhamento das ações docentes, como o não envolvimento da equipe diretiva nesse processo, a falta de tempo do SOESP para o cumprimento dessa função, o não atendimento a todas as disciplinas e o excesso de demandas administrativas que interferem na execução das tarefas pedagógicas. Desta forma, é importante que o CTPM/JF efetive a supervisão e orientação da parte pedagógica, buscando soluções para os problemas citados pelos profissionais. Dada a existência da direção administrativa, esta deve ficar responsável pelas questões burocráticas e organizacionais que não estão diretamente ligadas à parte pedagógica.

Segundo a professora Simone, a supervisão e orientação do cotidiano da Educação Física é

Nenhuma. O que a gente faz, os professores às vezes, quando dá, porque o horário ainda é complicado, trocar informações, trocar ideia, conversar um com o outro, porque com coordenação e direção...é nenhuma. (...) Às vezes você precisa de alguma coisa e você não consegue. Às vezes você precisa de um respaldo, não tem ninguém para te dar esse respaldo e a gente, às vezes, fica meio perdido mesmo no contexto da escola (Simone – professora de Educação Física).

Isso demonstra que a Educação Física é desassistida pelos setores responsáveis por tal tarefa no colégio. Os obstáculos enfrentados pela disciplina são confirmados nas falas da diretora pedagógica e de uma das supervisoras, tornando evidente o distanciamento da equipe gestora no trato com a Educação Física.

E Educação Física é mais uma dificuldade que elas [SOESP] têm de fazer essa orientação, porque elas têm que observar suas aulas, presenciar as aulas e nem sempre a gente tem esse tempo de todas as aulas estarem lá passando (Izabel – diretora pedagógica).

(...) Por exemplo, Educação Física eu não posso chegar e falar para você sobre um conteúdo de dança, né? Não sei...de vôlei e falar, assim: “- Você está ensinando vôlei errado”. Eu não sei. Porque é um assunto específico da aula de Educação Física, mas às vezes eu posso te ajudar na questão de metodologia, né? Ou te pedir até apoio: “- A turma lá do quinhentos e tal, está com muito problema de noção espacial, eles não estão sabendo localizar limite, lateralidade. Você tem como ajudar em alguma aula sua? Vamos conversar”. Então eu sinto falta desse momento até junto com os professores do quinto ano (Livia – SOESP).

O que se vê nas explicações é que, ao lidar com as especificidades presentes na disciplina de Educação Física, o colégio ainda não desenvolveu estratégias objetivas para desempenhar tal atitude. Declaro isso porque o CTPM/JF usa as diversas atividades impressas como critério para acompanhar as disciplinas. Devido à quantidade reduzida de materiais escritos produzidos pela Educação Física e graças a não aplicação sistemática dos mecanismos tradicionais de avaliação, como as provas e trabalhos em volume semelhantes aos demais conteúdos, a escola não possui parâmetros para estabelecer a forma de supervisionar e orientar essa disciplina. Contudo, conforme dito por Lívia, mesmo não dominando a teoria da Educação Física, o SOESP pode contribuir com o referido componente curricular, bem como o contrário, por meio dos depoimentos sobre a aprendizagem dos alunos durante as tarefas da disciplina.

2.6.2 O planejamento pedagógico segundo os sujeitos de pesquisa

Compreender melhor as questões relacionadas ao planejamento pedagógico no CTPM/JF talvez seja uma das tarefas mais importantes desta dissertação. Pois, para responder à questão norteadora deste estudo, ou seja, como construir um novo desenho para reuniões de planejamento pedagógico que possibilite a valorização da Educação Física no CTPM/JF, é essencial investigar esse assunto. Desta forma, tento esclarecer o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa acerca do tema.

2.6.2.1 A definição do planejamento pedagógico

A respeito do conceito de planejamento pedagógico, a professora Viviane diz que o seu significado está relacionado “(...) à sistematização do seu trabalho”. Segundo ela, isso se daria de maneira a expressar no plano as concepções de quem planeja sobre o conteúdo e sobre o que é esperado dos alunos, com base nas experiências vivenciadas e nos referenciais teóricos. Ele ressalta que

(...) É quando você elabora tudo que está no seu pensamento, na sua experiência de vida, no livro didático, tudo isso tem que ser sistematizado de uma forma e que forma que é? O planejamento pedagógico. E o planejamento pedagógico envolve toda a visão que você tem, do conteúdo, a relação com o menino, a relação que você tem com o menino e com o conteúdo para você sistematizar isso e tornar algo prático (Viviane – professora regente de turma).

Conforme Livia, o planejamento pedagógico “(...) é um instrumento para nortear o trabalho do professor”. Para Renata, que também atua no SOESP, o planejamento pedagógico é “(...) aquele preparo, aquele estudo prévio que você tem que fazer” tanto do conteúdo a ser ensinado, quanto “(...) das atividades que você vai preparar para trabalhar aquele conteúdo que está sendo ensinado”. A docente de Ensino Religioso Sandra relata que o termo se refere ao “(...) que o professor vai realizar durante período dele anual”, ou seja, a planificação do que se pretende fazer durante um determinado período de tempo. Ela reforça a importância do planejamento ao afirmar que “(...) nada se consegue sem um planejamento, você tem que ter uma sequência de ensino. E para você ter essa sequência, você tem que ter um planejamento”.

Nota-se nessas falas que os sujeitos remetem ao planejamento pedagógico como uma tarefa de responsabilidade, sobretudo, dos professores, aludindo ao que foi dito por Libâneo (2013) sobre a definição do termo, ou seja, uma tarefa que compete, prioritariamente, aos docentes. As visões apresentadas pelos entrevistados também estão ligadas à etapa da elaboração anunciada por Gandin (2005), em que são propostas ações e estratégias para o alcance dos objetivos traçados. Este pensamento também é evidenciado na fala de Mariana.

As intervenções que a gente tem que realizar, seja a curto prazo ou a longo prazo, é um planejamento mesmo. O que nós temos que fazer, buscando sempre um objetivo e uma meta para ser alcançada. Eu vou planejar isso para quê? Porque eu estou sendo obrigada? O que eu quero fazer com isso? Igual, eu vou planejar uma reunião de pais, igual essa reunião que eu fiz, meu objetivo era mostrar para os pais que os filhos deles estavam sem limites, sem regras, orientar quanto à disciplina, organização de material, então o meu planejamento da reunião, foi com base em cumprir esses objetivos. Então para fazer um planejamento a gente tem que ter em mente o que quer alcançar. Se eu for fazer uma reunião de módulo³⁴, o que eu quero alcançar com os professores? Fazer um planejamento de intervenções com os professores da escola. Quais professores, por que esses professores? O que eu vou trabalhar com esses professores? Quanto tempo eu vou fazer isso? (Mariana – SOESP).

³⁴ As reuniões para o cumprimento da jornada de trabalho dos professores, previstas na Lei nº 20.592/2012, são comumente chamadas pelo coletivo da escola de “módulos” ou “módulo II”.

Conforme observado no relato de Mariana, em todo o momento do planejamento é preciso ter em mente o que se espera atingir. Consequentemente, a maneira de agir estará diretamente relacionada a esses objetivos, e isso é exatamente o que Gandin (2005) considera que deva ocorrer durante a execução do planejado. Ora, quando Mariana questiona os objetivos dos planos, a SOESP atesta a necessidade das três perguntas sugeridas por Gandin (2005), sobre “o que queremos alcançar?”; “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar?”; e “o que faremos concretamente para diminuir essa distância?”.

A vice-diretora pedagógica Marluce também aborda as etapas de elaboração e execução do planejamento pedagógico, acrescentando que elas permitem a avaliação ao final do período.

(...) O planejamento pedagógico tem que existir, é o principal da...para se ter um bom trabalho. Porque aí, no final do ano a gente tem que avaliar o que foi dado, o que não foi, o que deveria ser mudado, o que precisa, então é muito importante esse planejamento na escola (Marluce – vice-diretora pedagógica).

O professor de Educação Física Eduardo o classifica como o ato de projetar uma determinada ação, sendo algo estritamente humano. Segundo o professor, dentro do espaço escolar, esta atitude é essencial em todo o processo pedagógico, reportando novamente aos três momentos sugeridos por Gandin (2005) sobre o planejamento pedagógico.

(...) Tem aquele comparativo e tal de dizer que a abelha não projeta aquela colmeia e tal, mas ela faz porque aquilo está meio que determinado geneticamente e tal. A gente planeja, mas não vai conseguir executar uma colmeia ou uma casa como a gente planejou. Mas essa ação teleológica, de projeção e tal, de planejar é uma ação exclusiva humana. Sendo assim, é fundamental, não só pedagógico, eu amplio isso, a gente realiza esse tipo de ação o tempo inteiro, a gente meio que não se dá conta, né? E se torna fundamental dentro da escola, quando a gente trata de pedagogia e tal. Porque é nela que você vê resultados, nela que você amplia é quando você revê, é quando você cria um norte para as suas ações, talvez você assim, a exemplo da casa, talvez eu não consiga contemplar o meu planejamento ao final de uma aula, ao final de um plano de unidade, ao final de um ano, né? Mas o fato de eu traçar esse norte me faz rever a minha prática, me faz rever os critérios de avaliação, isso tudo tem que ser levado em conta. Para mim é fundamental o planejamento (Eduardo – professor de Educação Física).

Eduardo corrobora com o dito por Marsiglia (2011), que as categorias do trabalho, a material e a não material, estão imbricadas na Educação, pois, ao

planejar, o homem antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material (MARSIGLIA, 2011).

Ainda na tentativa de compreender a definição do planejamento, Simone afirma que “(...) o planejamento pedagógico é uma forma de você ter um cronograma” e que “(...) ele pode ser alterado a todo momento de acordo com a necessidade que a turma mostra”. Este pensamento está em acordo com Libâneo (2013) porque, devido à função do planejamento de orientar a prática, fundamentado em exigências trazidas pela própria prática, ele não deve ser algo rígido. Contudo, assim como o processo de ensino, o planejamento deve estar em constante movimento, sempre sofrendo modificações face às condições reais.

A diretora pedagógica Izabel compreende que o planejamento antecede a fase de execução e que precisa ser elaborado levando-se em conta as especificidades do contexto ao qual a escola está inserida. Aponta ainda que, por meio dos planos, busca-se evitar o imprevisto das ações. Nesse sentido, Libâneo (2013) diz que a antecipação das atitudes por parte do docente, além de permitir o ensino de qualidade, evita a improvisação e a rotina no seu sentido indesejado.

O planejamento pedagógico é uma ação anterior à execução, que deve ser pensada em conjunto, baseada nas diretrizes do colégio, nas diretrizes da educação geral e a partir disso também verificar a necessidade dos alunos, as especificidades da região, da localidade em que o colégio está inserido, das características financeiras desses alunos, da condição socioeconômica deles, né? E aí, a partir disso, é desenvolvido um planejamento com o objetivo de não chegar com imprevisto. É feito uma prévia com o que será feito para o ano, para o mês, para o dia e de acordo com a necessidade de cada área (Izabel – diretora pedagógica).

Libâneo (2013) afirma que o planejamento abrange as ações pedagógicas organizadas em busca das metas definidas previamente e, a todo momento, deve haver a revisão e a adaptação às necessidades oriundas do processo de aprendizagem dos educandos. E, desta forma, os relatos dos sujeitos de pesquisa revelam que os mesmos sabem o significado do ato de planejar. Dito isso, ao reforçar a relevância do planejamento, colocando que por meio dele é permitido avaliar as projeções idealizadas, e dizer que os planos precisam considerar os aspectos característicos da realidade local, os entrevistados corroboram com os

conceitos fundamentais apontados por Gandin (2005) no tocante ao planejamento pedagógico³⁵.

E, para cumprir a tarefa de organizar as reuniões pedagógicas, é preciso que os profissionais envolvidos nesse espaço tenham consciência do que se trata o ato educativo de planejar. Portanto, a partir do que afirma Gandin (2005), ter ciência desses conceitos é o primeiro passo para solucionar os problemas apresentados sobre o tema.

2.6.2.2 Como é realizado o planejamento pedagógico na escola

No que diz respeito à implementação do planejamento no CTPM/JF, os entrevistados contam que há o direcionamento por parte da DEEAS, mediante as matrizes de referência, além da análise do livro didático e das experiências vivenciadas pelas docentes, sofrendo influência dos PCN e da LDB/96. A diretora pedagógica Izabel e a professora Bárbara explicam esse direcionamento da DEEAS e a forma encaminhada pela escola.

O planejamento é feito com base nos eixos norteadores, que vêm da DEEAS. Eles encaminham os eixos norteadores e cada professor de cada ano e disciplina faz um planejamento com base nesses eixos. Por exemplo, Português tem o eixo lá, pontuação, aí eles pegam e verificam o que é necessário dar de pontuação no 1º ano do Ensino Fundamental, aí eles vão fazer todo esse trabalho para todas as etapas, todos os trimestres, isso gera um planejamento mensal, semanal e diário. Mas a base são os eixos norteadores, enviados pela DEEAS, que estão em consonância com o CBC (Izabel – diretora pedagógica).

(...) Dentro dessa matriz, nós fazemos o plano de curso, de acordo com o que foi proposto pela Diretoria, e, ao longo dos anos, nós vamos fazendo as adaptações do que foi válido e do que não foi válido (Bárbara – professora regente de turma).

Sendo assim, a escola cumpre o disposto no PDE (2008 – 2012), que define os PCN, o CBC e os eixos temáticos norteadores dos conteúdos programáticos como as bases para a elaboração dos programas de ensino do CTPM/JF. Esses

³⁵ Conforme já abordado anteriormente, Gandin (2005, p. 20) indica alguns conceitos básicos para o planejamento: a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo); c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade”; d) Planejar é agir racionalmente; e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo); f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo; g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para a racionalizar a ação; h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal; i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

documentos têm por objetivo servir de referência para as instituições de ensino, e não foram elaborados para a definição de um currículo comum ou mínimo para as escolas. A vice-diretora pedagógica Marluce conta que além dos eixos encaminhados pela DEEAS, o colégio também usa as matrizes de referência das avaliações externas.

(...) Existe, por exemplo, nessas provas do PROEB³⁶ e do PROALFA³⁷, que vêm as matrizes curriculares, do que é exigido em prova. Então a gente sempre dá ao professor, principalmente as séries avaliadas, aquelas matrizes, para eles poderem em sala de aula também trabalhar com esse tipo de questões de texto, de interpretação (Marluce – vice-diretora pedagógica).

Ainda sobre o modo de planejar, a professora Sofia cita algumas deficiências verificadas, principalmente no tocante à continuidade dos conteúdos entre os anos de ensino.

Esse ano a gente arrumou o plano de curso, a gente faz o planejamento mensal e assim vai pelo ano todo. Mas, igual assim, tem atividades que...isso acontece mais no início do ano, que a gente planeja e geralmente acontece de um aluno falar assim: “- Ah a gente já viu isso no ano passado”, entendeu? Porque a gente não tem acesso o que é dado no ano anterior e a professora do ano posterior também não tem acesso ao que a gente faz, por quê? Por falta de tempo ou, às vezes mesmo, por falta de curiosidade para saber como está sendo o andamento das coisas e eu acho que falta aí é uma organização. Uma organização do sequenciamento mesmo, das séries e das turmas, o que foi dado, será que eles têm condições de acompanhar o que vocês vão dar agora, entendeu? “A gente dá isso aqui no segundo e no terceiro o que vocês estão dando, está além ou está junto ou está menos?”, sinto falta disso aqui (Sofia – professora regente de turma).

As observações da docente reforçam a relevância do CTPM organizar melhor a maneira como é implementado o planejamento. É essencial os professores saberem quais os conteúdos já abordados e consolidados pelos alunos em anos anteriores para o desenvolvimento das disciplinas. Ademais, a fala de Sofia mostra a necessidade da abertura de espaços de diálogo entre os professores regentes de um determinado ano com os responsáveis pelo ano seguinte.

Juliana indica que outros docentes também percebem problemas nas matrizes da DEEAS, além da necessidade de revisão dessas bases.

³⁶PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização).

³⁷PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica).

(...) A gente tem que partir dela. E dela a gente vai complementando, vai acrescentando aquilo que a gente acha necessário, porque é uma matriz que já está, vamos dizer assim, um pouco antiga. Ela não traz muitas coisas do que se fala hoje. Dos direitos de aprendizagem, as habilidades. Ela é uma matriz conteudista mesmo. (...) Então, eu acho que a matriz que vem da DEEAS, é lógico que toda a rede ela tem uma matriz base, né? E é claro que ela, também, nunca atinge a todas as escolas, a todas as demandas, visto a singularidade de cada uma. Mas eu acho que ela precisava ser revista. Devia ter uma participação do grupo de docentes. A forma como é trazido para a gente é muito aleatório, então assim, nem sempre atende. (Juliana – professora regente de turma).

A professora Barbara concorda com Juliana ao dizer que esse modelo necessita de atualização e de maior proximidade com os aspectos pedagógicos.

A matriz curricular é de 2011, é uma matriz curricular de 2011, sendo que nós estamos em 2016. É uma matriz curricular que ao meu ver não é elaborada por técnicos educacionais ou pedagogos ou pessoas envolvidas com educação (Bárbara – professora regente de turma).

Segundo a supervisora pedagógica Mariana, por se tratar de uma diretriz para todo o estado, a matriz enviada pela DEEAS limita a autonomia dos professores, comprometendo a incorporação no planejamento de fatores regionais.

(...) É uma coisa que é para o estado de Minas Gerais inteiro, se tem alguma coisa pontual da nossa realidade a gente não consegue trabalhar, porque a gente fica preso no geral que tem que ser cumprido. (Mariana – SOESP).

Ao buscar reformular os documentos que dão suporte ao planejamento, tal ação está associada à etapa de avaliação sugerida por Gandin (2005), pelo fato dos professores identificarem, a partir da implementação dos planos, deficiências que necessitam de soluções. Questionada sobre o PDE da escola, Camila diz se tratar de um plano ao qual os professores não possuem acesso.

Nunca tive acesso ao PDE da escola. Não é público, não é publicizado. Nem o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso não é disponibilizado para os professores não. Mesmo solicitando. Porque eu já solicitei em alguns momentos e nunca tive acesso não (Camila – professora regente de turma).

Quanto aos documentos encaminhados pela DEEAS para a Educação Física, quando o acessou, Eduardo viu que

(...) tinha uma concepção do estado, tem os eixos norteadores e ali tem traçado os vários conteúdos que a Educação trabalharia por ano. (...) Eram muito aleatórios, assim, não tinha uma sequência. Chegava, por exemplo, no Ensino Médio tinha um trato esportivizado de todos os conteúdos. Do primeiro ao quinto ano era um trato muito lúdico pelo lúdico, sem criar maiores reflexões. Assim, e tinha muita concepção de uma Educação Física, acredito eu, que daquela Educação Física aberta, sabe? Na verdade, se for traçar um perfil, a gente costuma carinhosamente chamar de Frankenstein, porque tem várias vertentes dentro de uma proposta como essa do estado. Entendeu? Então tem uma abordagem ali construtivista, você vê uma coisa crítica, mas ao mesmo tempo desenvolvimentista, sabe assim, são várias linhas e propostas de Educação Física que se confundem e constroem um plano, um eixo norteador (Eduardo – professor de Educação Física).

No tocante aos PCN e ao CBC, especificamente nas respectivas partes dedicadas à Educação Física, lembro que as formulações expressas são generalistas e fundamentadas em várias concepções pedagógicas diferentes. Com o agravante do CBC não contemplar em sua proposta os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o que pode ser visto no recorte das diretrizes contidas no PDE do CTPM/JF para a Educação Física³⁸, os conteúdos são dispostos genericamente, dificultando o embasamento dos professores para planejar.

Logo, os pontos de vista dos entrevistados demonstram a fragilidade dos instrumentos disponíveis para se planejar, tanto na Educação Física quanto nas demais disciplinas. Isso porque os pilares que sustentam os planos estão defasados, como são os casos das matrizes de referência da DEEAS e do PDE (2008 – 2012), desatualizados há 5 e 4 anos respectivamente, distantes do contexto educacional do CTPM/JF ou não são oferecidos para o corpo docente. E, segundo o Regimento Escolar, o PDE é visto como o documento definidor das ações pedagógicas da escola (MINAS GERAIS, 2014).

Portanto, parece haver a demanda para a estruturação de um documento capaz de orientar o desenvolvimento dos conteúdos específicos pelos professores de todas as disciplinas. Conforme sugerido por Juliana e expresso na LDB/96, caso o processo de revisão destes documentos se efetive, este deve ser coletivo, incluindo a participação de todos os setores do colégio. Tendo em consideração todas essas deficiências, Eduardo narra como os professores de Educação Física fazem para planejar.

³⁸ Ver anexo A.

Bom, os professores, cada um pega a sua turma e faz aquilo, de repente, que ele está entendendo enquanto Educação Física, enquanto conteúdo de Educação Física e não existe um plano comum ali, um Plano de Curso de Educação Física. Eu não sei o que o professor do ano anterior está trabalhando, trabalhou com aqueles indivíduos, com aqueles alunos, né? Não projeto isso mais para a frente, eu trabalho, de repente, de uma forma muito imediata com alguns conteúdos. Eu acho que isso dificulta, eu acredito também na...acredito não, tenho uma percepção de que o trato do conhecimento deve ser de uma forma espiralizada, ou seja, eu trato, de repente, de um mesmo conteúdo, mas eu aprofundo as dimensões de acordo com os ciclos do ensino. Então, eu não vejo essa percepção dentro da escola ainda (Eduardo – professor de Educação Física).

O docente deixa claro a pouca articulação existente entre os pares na Educação Física, e menciona problemas como a falta de sequência dos conteúdos entre os anos de ensino e a inexistência de uma proposta para a disciplina definida pela escola. Quanto a tratar o conhecimento de forma espiralizada, significa ter uma orientação numa perspectiva de currículo ampliado, como algo não linear de disposição e sequenciação dos assuntos, mas possibilitando a reflexão pedagógica dos conhecimentos específicos da área (SOUSA e SOUZA JÚNIOR, 2013). Seria, portanto, organizar as aulas para abordar o conhecimento com o crescimento horizontal e vertical ao mesmo tempo, não trabalhando dois conteúdos da mesma forma durante os ciclos de aprendizagem, de modo que o aluno detenha todo o conhecimento ao final do currículo escolar.

Dito isso, Simone descreve com alguns detalhes como faz para planejar o conteúdo da disciplina.

O que eu fiz geralmente eu utilizo...como as turmas são as mesmas, eu utilizo um pouco, por base o que eu fiz com outras turmas, eu pego e reorganizo: “- Esse conteúdo não ficou bom aqui”. (...) “- Ah não... para esse ano esse tempo ficou muito grande para esse conteúdo, esse ficou pequeno para esse”. E a demanda da turma também interfere, se eles demonstram curiosidade sobre um determinado conteúdo, a gente põe aquele conteúdo dentro do planejamento, “esses daqui eles não demonstraram tanto interesse”, a gente diminui um pouco o tempo de trabalho daquele conteúdo. Se mudou a turma eles demonstraram mais interesse...”não, então vou adaptar. Vou mexer no meu planejamento. Vou colocar mais tempo para esse conteúdo aqui e vejo um momento que eu posso tirar” (Simone – professora de Educação Física).

A todo o momento, é notória a inexistência de diretriz a ser seguida pela escola, ou um padrão para a realização do planejamento e das ações da Educação Física. A base utilizada para planejar é quase sempre as experiências que já deram certo em momentos anteriores. Ou então, é definido pelo professor baseado em

seus próprios juízos e interpretações do dia a dia das turmas, sem haver o direcionamento da escola, por meio de uma proposta pedagógica a ser aplicada pelo coletivo.

No tocante à forma como os planos são feitos, Camila diz que “(...) cada um faz o seu” e que “(...) há muita troca entre os professores de uma maneira informal”. De acordo com Renata, apesar das conversas entre as professoras “(...)a responsável por aquele planejamento, ela acaba fazendo [de modo] individual”. A opinião da professora Viviane confirma essas impressões, pois “(...) o planejamento pedagógico em si, ele é muito (...) vamos colocar assim, solitário. (...) Pelo menos nas turmas do 5º ano que o professor trabalha por área”. Em relação ao ano citado, a supervisora Lívia explica que “(...) um professor, ele faz [o planejamento] de Português e Redação, outro professor, História, Geografia, Ciências e Artes e outro professor, Matemática e Ética”.

Por outro lado, alguns dos entrevistados têm uma opinião diferente sobre essa questão. A professora Bárbara conta que o planejamento é construído “(...) entre nós. As três profissionais [do primeiro ano] e ele é enviado ao SOESP”. Mariana relata que o “(...) o professor regente do 1º e do 2º ano, eles fazem em conjunto. (...) Mais para a frente tem as áreas especializadas, que aí os professores se dividem e fazem individualmente”. Segundo a vice-diretora pedagógica Marluce, o planejamento é “(...) coletivo entre as professoras de 1º ao 5º ano”. A diretora pedagógica deixa claro que a elaboração é deixada à cargo do professor, mas acordou-se que os planos fossem construídos pelo grupo daquele ano.

Pode ser feito individual, deixa-se aberto. Mas, aqui no Tiradentes, ficou conversado, ficou acordado que eles iam fazer junto, para quê? Para que não destoasse, uma turma não se sobressaísse sobre outra, desenvolvesse atividades diferenciadas e os pais questionassem o porquê tem em uma e não em outra. Então, geralmente, os professores se reúnem e fazem um planejamento por série (Izabel – diretora pedagógica).

Ao examinar mais detidamente os argumentos empregados por alguns dos sujeitos, é visível a aparente confusão entre o que é trabalhar individualmente e coletivamente.

(...) A gente tinha os dois momentos: a gente tinha o momento individual, onde cada um que ficava responsável por essa disciplina já trazia as ideias de uma maneira geral, já trazia matriz, já trazia atividade ou já trazia um pensamento, um livro, né? Uma proposta de trabalho e depois

individualmente cada um fazia para a sua turma e aí a gente tinha que pegar todos os conteúdos, que nós trocamos [Juliana – professora regente de turma).

Segundo Gandin (2005), o processo educativo de planejar exige a participação em cada momento e em cada ação por parte dos sujeitos envolvidos.

Não se trata de que alguns sabem mais e por isso agem, permitindo a participação. Trata-se de todos agirem juntos em cada situação. Melhor: trata-se de construirmos todos juntos com a contribuição que temos a dar, coordenados por aqueles que têm, por algum motivo, algum destaque, cuja atuação será até menor nas decisões, uma vez que estarão mais engajados em promover a vontade do grupo (GANDIN, 2005, p. 107).

No relato da professora Juliana, a docente diz que o planejamento é elaborado coletivamente, mas na verdade não é. Se os professores chegam com materiais pré-selecionados, antecipando as discussões no grupo, por exemplo, isso não se consolida como planejamento coletivo ou participativo como descrito por Gandin. Pelo contrário, o que se vê é a troca de atividades e de sugestões sobre o que cada um poderia desenvolver e não uma ação coletiva.

Embora o formato da distribuição das disciplinas seja diferente do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, quando comparado ao 5º ano da mesma etapa³⁹, pode-se extrair dos discursos dos sujeitos que não há padronização na elaboração do planejamento no colégio. Isso é evidente quando, na percepção dos entrevistados, há divergências sobre como ele acontece na prática, pois, para alguns, ele se dá individualmente, e para outros coletivamente.

Além disso, professores indicam formatos diferentes em relação ao que afirma o SOESP e a direção pedagógica. Como exemplo, Camila, que atua no 2º ano, e Renata, SOESP do 3º ano e 4º ano, dizem que os planos são feitos por cada professor, enquanto Mariana, Marluce e Izabel afirmam que ele é realizado em grupo em todos os anos de ensino da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Especificamente no 5º ano, as falas de Viviane e de Lívia também mostram discordância da direção pedagógica, pois é evidente que neste ano o planejamento é construído por cada professor. Portanto, percebe-se que a escola não dispõe de

³⁹ Com exceção da Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa, lembro que, do 1º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental, os professores regentes são responsáveis por todas as disciplinas de uma determinada turma. Já no 5º ano, cada docente ministra as aulas dos conteúdos sob sua responsabilidade em todas as turmas.

posturas claras e uniformes na sistematização dessa importante ferramenta pedagógica.

Pelos relatos dos professores, o planejamento na Educação Física é feito individualmente. Eduardo conta que “(...) eu faço o meu planejamento. Eu fiz o meu plano de curso de acordo com o eixo norteador, mas o plano de aula, plano de unidade, ele é feito individualmente”. A professora Simone descreve que “(...)o que a gente faz é estar conversando com os professores da disciplina e trocando ideia, informalmente. Conversa de corredor”. Ela ainda relata os problemas enfrentados pelo isolamento dos professores no ato de planejar.

(...) Inclusive você vê que os professores que dão aula na mesma série não sentam para fazerem um planejamento coletivo, o que eu acho que isso seria legal, esse planejamento. Pelo menos das turmas que são da mesma faixa etária. Porque um professor vai trabalhar de uma forma, um outro de outra e às vezes quando chega para o professor, mistura as turmas, fica uma turma heterogênea para o próximo que vai pegar e aí dificulta mais ainda esse trabalho. É lógico que cada professor vai trabalhar da sua forma, da sua maneira, mas se um mesmo conteúdo é trabalhado, facilita para quem vai dar uma continuidade. E a gente tem casos de turmas que são uma mesma faixa etária com professores diferentes de Educação Física, que provavelmente é trabalhado de forma diferente. Por mais que, às vezes, as conversas de corredor ajudem, mas isso [encontros coletivos] faz falta (Simone – professora de Educação Física).

A partir do observado na fala de Simone, há comprometimento do andamento da disciplina nas turmas do mesmo ano de ensino. De acordo com Libâneo (2013), a quebra da ação coletiva da escola pode ser reflexo das deficiências apresentadas no plano de escola, nesse caso, seria no PDE. Por mais que cada professor adote suas próprias metodologias, é preciso que os alunos dos mesmos anos tenham, ao término do período letivo, alcançado níveis semelhantes de aprendizagem, independente do docente responsável pela turma. Não se pode, portanto, ter dois professores de Educação Física atuando em um determinado ano com formas tão distantes de trabalho.

Além disso, a professora praticamente resume as problemáticas relativas ao planejamento pedagógico na Educação Física e que carecem de soluções em caráter de urgência. Nelas estão incluídos o isolamento dos professores no momento do planejamento, a necessidade de diálogo entre os docentes da mesma série, a continuidade do conteúdo da disciplina de um ano para o outro, além da

questão da ausência de um espaço para o encontro com seus pares da Educação Física.

Conforme observado nos discursos dos demais entrevistados, em alguns momentos, a implementação do planejamento se assemelha com o visto na Educação Física, pois acontece de maneira individual e incluem as deficiências identificadas por Eduardo e Simone. Algumas destas, inclusive, também são ponderadas pelos docentes das demais disciplinas, mostrando não ser algo exclusivo da Educação Física. Talvez, na referida disciplina, essas problemáticas são mais latentes, sendo mais facilmente evidenciadas.

Contudo, as afirmações dos professores de Educação Física confirmam que o ato educativo de planejar na disciplina ainda ser algo muito particular, dependente de atitudes e iniciativas dos próprios professores, também não havendo uma postura adotada pela escola. E quando se pensa que é preciso aproximar as ações da disciplina na tentativa de valorizá-la, encontrar soluções para que o planejamento efetivamente aconteça de maneira coletiva é urgente. Para isto, não é necessária apenas a criação de espaços, mas que os professores, membros do SOESP e da equipe diretiva estejam preparados para consolidar e aplicar estes planos no cotidiano do CTPM/JF.

2.6.2.3 Os espaços destinados ao planejamento no CTPM/JF

De acordo com o previsto no inciso V, do artigo 67, da LDB/96, as instituições de ensino devem garantir aos docentes um período dentro da carga horária de trabalho para planejar (BRASIL, 1996). Questionados se a escola oferece esse espaço, as opiniões dos sujeitos apontam para a realização de reuniões pedagógicas, sobretudo, no início e no término do ano letivo, além das chamadas reuniões de módulo que são cumpridas, a princípio, semanalmente pelos professores.

A vice-diretora pedagógica Marluce traça um panorama geral, explicando os três momentos que, segundo ela, são destinados ao planejamento.

Nós temos, por exemplo, o primeiro dia de aula é tido como planejamento. (...) Durante o ano (...) tem o módulo II, onde o professor pode discutir um com o outro, o que está sendo dado, como deve ser dado o conteúdo. No final do ano também tem um período de planejamento, logo após as provas,

logo após os resultados finais, o professor tem os dias de planejamento (Marluce – vice-diretora pedagógica).

A professora de Língua Inglesa Verônica descreve esses três momentos existentes para o planejamento.

(...) Eles ocorrem no início do ano, no finalzinho do ano e em algumas reuniões pedagógicas, mas não com todas as disciplinas juntas. Assim, geralmente são: Inglês com Inglês, Português com Português, Matemática com Matemática, Ciências com Ciências, Biologia com Biologia, cada um o seu, não todo mundo junto. (...) No início do ano são três dias de planejamento. (Verônica – professora de Língua Inglesa).

O relato de Verônica mostra o pouco contato entre todos os docentes da escola nas reuniões de planejamento pedagógico, pois recorrentemente esses estão agrupados em conformidade com as respectivas áreas de atuação. Tais encontros são um importante espaço para que toda a equipe de professores debata e organize o processo educativo na escola, discutindo e estudando temas relevantes para o trabalho (BRASIL, 2011), devendo ser garantido esse momento durante as reuniões pedagógicas. A docente Camila deixa claro algumas dificuldades encontradas nas oportunidades nas quais a totalidade dos professores está presente nas reuniões pedagógicas.

Tem os momentos das reuniões pedagógicas, que são feitas com todos os professores da escola, em que também nós não somos obrigadas a ir, porque nós já cumprimos os horários do módulo, no caso de planejamento, dentro da semana. Então quando a gente vai, a gente ganha um dia de folga, mas não é sempre que a escola dispõe de dar isso. (Camila – professora regente de turma).

O ponto de vista dado por Camila indica a necessidade da escola abordar de modo diferente os instantes com a presença do coletivo de seus profissionais. A professora cita a não obrigatoriedade da participação dos professores regentes de turma nas reuniões gerais, visto como a forma com que eles cumprem suas jornadas ocupa a totalidade da carga horária de trabalho semanal desses docentes. A Lei nº 20.592/2012, que organiza a carga horária dos professores, determina que, das 8 horas semanais dedicadas às tarefas fora da sala de aula, para 4 destas horas é facultada ao docente a escolha do local de seu cumprimento e as 4 horas remanescentes devem ser efetivadas na própria instituição de ensino ou em local

definido pela direção da escola, sendo até 2 horas semanais para reuniões (MINAS GERAIS, 2012b).

Todavia, como as professoras regentes, por orientação da direção pedagógica, já exercem as 4 horas no CTPM/JF, é essencial o colégio encontrar mecanismos legais para os professores regentes de turma participarem também dos encontros coletivos, sem depender do chamado “banco de horas”. Outro problema identificado por Camila é que “(...) essas reuniões, elas são muito gerais, muito burocráticas. E como junta turno da manhã e tarde, acabam sendo discussões muito superficiais e pouco pedagógicas, mais administrativas, mais passar recados”. Segundo Libâneo (2013), o planejamento não pode ser algo burocrático, reduzido ao preenchimento de formulários para controle administrativo. E, se não houver reflexão sobre os caminhos a serem dados ao trabalho, os agentes ficarão entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes.

Desta forma, é preciso estabelecer um roteiro para as reuniões gerais, pois esses momentos são marcados, basicamente, pela discussão de assuntos administrativos e burocráticos. Não estou defendendo que esses temas não sejam tratados durante as reuniões, mas deve-se garantir que esse espaço não fique restrito apenas ao debate desses assuntos, e as demandas pedagógicas sejam alçadas para a margem das reuniões.

Portanto, é fundamental encontrar caminhos para contemplar tanto as exigências do turno da manhã quanto do período da tarde, e aumentar o tempo para o debate de questões pedagógicas. Segundo a professora Bárbara, após os encontros no início do ano letivo

(...) o que a gente faz nas próximas reuniões é definir projetos de intervenção que a gente tem que ficar fazendo ao longo de todo ano e discussão de problemas, relacionado (sic) à disciplina ou dificuldade de aprendizagem (Bárbara – professora regente de turma).

No tocante às reuniões semanais, intituladas de módulo, a supervisora Renata descreve como ela procede com os professores que são assistidos por ela.

(...) A gente senta as três professoras e eu também junto, né? Aí começa, primeiro o Português: “- o conteúdo está onde?”, “- Está dando para seguir?”. Porque eu já tenho essa ideia se eles estão acompanhando o plano de curso ou não, né? Aí aquela turma que está um pouco atrasada, a professora fala onde está, qual a dificuldade que ela está tendo para poder estar acompanhando o planejamento, por exemplo, da aula de Português, poder estar dando tudo aquilo que foi determinado para aquele dia na aula de Português. E elas conversam assim, sugestão de atividades, alguma

dificuldade que alguma professora percebeu numa turma, que talvez tenha que mudar o modo como foi trabalhado na próxima aula. É mesmo uma conversa entre elas, né? Para poder estar falando um pouquinho como está sendo aquele planejamento, aplicado em cada turma para poder estar realizando os próximos (Renata – SOESP).

A professora Viviane conta que o “módulo II” deveria servir para os professores planejarem conjuntamente. Contudo, nesse momento, os docentes fazem correções de provas e trabalhos, além de outras demandas similares.

Tem esses momentos que a gente fala, que são os módulos II que são as atividades extraclasse que têm na escola. Esses momentos deveriam servir para isso [planejar], às vezes serve muito para, por exemplo, o professor corrigir prova, corrigir trabalho, olhar um caderno, que eu também acho que faz parte dessas atividades extraclasse. Mas basicamente, por exemplo, eu particularmente, o meu planejamento todo eu faço na minha casa. Eu deixo esses quatro momentos, que eu tenho na escola, para poder conversar, dialogar ou, basicamente, corrigir as atividades, que eu tenho para corrigir (Viviane – professora regente de turma).

Camila diz que, entre essas quatro reuniões semanais, uma delas é com a presença da supervisora pedagógica, indicando algumas considerações merecedoras de destaque.

E temos dentro do horário do módulo que a gente cumpre, uma janela por semana, cinquenta minutos por semana com a supervisora e as professoras da série. Mas é um acompanhamento assim: “Quais as dificuldades que você está tendo? Quais pais vocês querem que chamem para a reunião?”. É mais informativos e também administrativos do que realmente um acompanhamento pedagógico das aulas (Camila – professora regente de turma).

A SOESP Mariana aponta problemas semelhantes nas reuniões de módulo com os vistos nos encontros com o coletivo da escola, reforçando a necessidade de mais pautas de ordem pedagógica.

(..)Por mais que a gente já tenha tentado, outras demandas aparecem na reunião e o planejamento fica em segundo plano, não é funcional assim. A gente mesmo já tentou e é um erro mesmo que a gente comete, não tem como. A gente acaba falando de disciplina, de confusão, de problemas a serem resolvidos, nessas reuniões e o planejamento mesmo fica a cargo do professor (Mariana – SOESP).

Da mesma forma como nas reuniões gerais, os módulos carecem de melhor organização. Isto porque essa é a oportunidade para que estejam reunidos, a despeito do curto espaço de tempo, os profissionais responsáveis por determinado

ano de ensino. Então, mesmo discutindo outros assuntos, esse espaço deve ser aproveitado para todos tomarem ciência do planejado, além de contribuir com outros olhares sobre o que por ventura está em elaboração. Souza (2013) indica que a reflexão crítica da prática é uma tarefa fundamental nas reuniões de módulo, pois possibilita a discussão dos problemas que permeiam a docência, e que estão associados ao contexto do colégio.

Diante das considerações dos sujeitos de pesquisa, o CTPM/JF dispõe, para os professores regentes de turma, de momentos para a implementação do planejamento pedagógico. Porém, falta à escola estruturar melhor essas reuniões, aumentando a interação entre os docentes, incluindo a presença dos regentes nos espaços gerais e criando roteiros adequados para as três ocasiões disponíveis para planejar.

Em comparação com a Educação Física, de acordo com Simone, a escola oferece o espaço para “(...) planejamento no final do ano” e Eduardo indica a existência do módulo II e explica o seu funcionamento na disciplina.

(...) Não existe o professor de Educação Física encontrando com os demais professores, porque os horários normalmente não batem. Eu sei que, por exemplo, existe uma organização das professoras, das demais professoras da disciplina. Por exemplo, do primeiro ao terceiro ano em que elas se reúnem. Por exemplo, as três professoras regentes do segundo ano se reúnem no mesmo horário, para traçar pedagogicamente alguns planos e tal. E isso não acontece com a Educação Física, inclusive a Educação Física é colocada em horários assim como com o Inglês, se eu não me engano, Ensino Religioso também, é isso mesmo. Para que as professoras regentes se reúnam, eu acho isso o máximo aqui [risos irônicos]. Então assim, dá para ver qual o peso que se dá à Educação Física. Eu ainda acho que é baixo, mas pode melhorar isso daí (Eduardo – professor de Educação Física).

O discurso de Eduardo mostra que a efetivação desse espaço semanal para discussão coletiva é premente para a Educação Física. Verifica-se nas impressões dadas pelo professor a diferença de procedimento adotado na Educação Física em comparação com os demais componentes curriculares, excluindo desse íterim o Ensino Religioso e a Língua Inglesa, pois estes recebem tratamento similar. É claro, nas observações dos sujeitos, que, para a efetivação dos encontros semanais dos professores regentes de turma, é preciso disponibilizar os horários para os docentes cumprirem sua jornada extraclasse simultaneamente aos respectivos pares nos anos de ensino. E isto só é possível graças ao arranjo dos horários de maneira que

os professores de Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa assumam aquelas turmas ao mesmo tempo.

Essa atitude caracteriza as impressões tidas por Jeber (1996) a respeito da marginalização da Educação Física. O pesquisador verificou que a Educação Física era utilizada para folgar outros professores, para estes participarem de reuniões. Como não há algo similar na Educação Física, logo, ao que esses fatores indicam, há certa subordinação não só da Educação Física, mas também da Língua Inglesa e do Ensino Religioso, porque, do contrário, a postura adotada pela escola seria idêntica àquela adotada diante das disciplinas ministradas pelas professoras regentes.

2.6.2.4 O acompanhamento do planejamento pedagógico

Em concordância com Libâneo (2013), vejo o planejamento pedagógico como tarefa essencialmente do professor, em que é fundamental considerar a autonomia docente ao longo de todo o processo. Contudo, não se pode perder de vista o dever da escola em dar suporte ao professor na implementação desse ato educativo. Nesse sentido, a diretora pedagógica Izabel, cita que

(...) a supervisora vai intervindo, de acordo com a necessidade, se ela verifica que o plano não está de acordo com as diretrizes da DEEAS ou do CBC e também de acordo com a característica da turma. Às vezes é necessário modificar o planejamento, dependendo do andamento, do desenrolar da turma (Izabel – diretora pedagógica).

De acordo com a supervisora pedagógica Renata, o acompanhamento das ações parte do plano de curso, do diário de classe e do caderno de plano de aula.

(...) A gente cobra o plano de curso do professor para a gente poder acompanhar esse trabalho do professor. Então, assim, esse acompanhamento acaba sendo diário, né? Porque a gente tem que olhar o diário do professor, tem que olhar o plano de curso dele, tem que estar olhando o caderno com aquele plano de aula. Agora a gente tem as datas que o professor tem que estar mostrando para a gente esses cadernos, para gente poder fazer esse acompanhamento. (...) E uma vez por mês a gente dá um visto nesse caderno. Dar o visto é a gente verificar se o professor está trabalhando aquilo que ele colocou no plano de curso e também se está compatível com o caderno do aluno, né? Se tudo aquilo que ele está colocando no plano de aula vai apresentar para a gente na supervisão, se ele está realmente trabalhando aquilo com o aluno na sala de aula (Renata – SOESP).

Do ponto de vista da professora Juliana, apesar de não seguirem de perto o planejamento pedagógico, as supervisoras desempenham o seu papel de maneira adequada.

(...) A gente, assim, era bem acompanhada pela supervisora. A gente teve várias trocas de supervisora, mas todas que a gente teve acompanhavam. Não acompanhavam muito o planejamento no sentido de fazer algumas mudanças, mas de dar algumas sugestões para os próximos planejamentos, davam ideias. (Juliana – professora regente de turma).

Segundo os relatos de Izabel, Renata e Juliana, o acompanhamento pelo SOESP é feito de perto, com alguma frequência estabelecida, seja diária, mensal ou a partir do surgimento das demandas. Porém, outros sujeitos apontam justamente o contrário do verificado nos discursos desses entrevistados. Perguntado sobre o assunto, a professora Viviane diz: “Orientação? Eu não digo assim orientação. Eu acho que a escola fala que tem que apresentar o planejamento para o SOESP e a gente executa”. A professora Bárbara parece concordar com a colocação de Viviane, indicando ainda a razão pela qual ela acredita que esse acompanhamento não aconteça.

Não. Não. Nós recebemos somente a matriz de referência, que a gente tem que seguir, porque a gente tem que ser preso a ela. (...) Eu acredito que é por conta da rotina da escola mesmo [o porquê dos professores não terem essa orientação pedagógica]. As pessoas combinam as coisas, mas do nada surge algum problema, o profissional responsável não consegue nos dar esse tipo de orientação, não vai. Aí fica muito por conta da gente mesmo, para quem está em sala (Bárbara – professora regente de turma).

Sobre esse mesmo ponto, a professora Sofia acredita que o motivo seja outro.

Eu acho que não é prioridade. (...) Para a supervisora, para a diretora e o resto da hierarquia para cima. Porque assim, a gente se preocupa muito com o planejamento por quê? Porque para a gente andar, assim, junto. Para as turmas andarem juntas, para a gente poder dar o que a gente planeja, correr paralelo, as turmas. Só que as reuniões que são feitas é (sic) para discutir problema de aluno, para discutir problema de reunião de pais e não é focado nisso (Sofia – professora regente de turma).

Na voz de Viviane, Bárbara e Sofia, as principais deficiências evidenciadas na supervisão e orientação do planejamento pedagógico estão ligadas à escola não acompanhar a contento as disciplinas. Segundo esses docentes, isso se dá pela

sobrecarga de tarefas destinadas ao SOESP e pelo fato dessa tarefa não constar na lista de prioridades dos encontros pedagógicos. Devido as divergências das falas dos sujeitos, novamente fica a impressão que não há a sistematização do modo de supervisionar e orientar o planejamento nas disciplinas.

De acordo com a professora Camila, a orientação das disciplinas “(...) vai muito da supervisora. Não é uma filosofia da escola”. Consequentemente, o CTPM/JF precisa organizar um modelo de acompanhamento das disciplinas, respeitando a liberdade dos professores acerca do planejamento. Em relação a essas mesmas questões na Educação Física, a professora Simone diz que a orientação dada para planejar é “(...) nenhuma”, por parte do setor da escola. Além de confirmar essa opinião, Eduardo diz ver apenas conversas entre os docentes da própria disciplina, mas nada institucionalizado.

Não [se há orientação por parte de algum profissional da escola para a elaboração do planejamento]. (...) O que tem de troca de informação, são com os outros professores de Educação Física, sabe? Mas isso vai mais dentro de saber o que é que...não chega a ser uma orientação. (...) Momentos informais, momento de troca de sala, o momento, de repente, na hora do recreio. (...) A supervisão existe, mas é uma supervisão técnica, vamos dizer assim, do tipo, você tem que entregar o determinado plano de curso até tal data. (...) Então não há, na minha opinião, uma orientação. (...) Orientação não há e supervisão há, mas na cobrança de documentos (Eduardo – professor de Educação Física).

Simone enxerga essa dificuldade de orientação do SOESP como “(...) um pouco de excesso de trabalho. Tem tanta coisa, tanta demanda”, e também é “(...) um pouco de não saber [como te orientar]”. Mais uma vez surge a demanda para que os profissionais responsáveis pelo direcionamento do trabalho dos docentes estejam aptos a desempenhar esta tarefa. Para isso, não é preciso ter o conhecimento específico de todos os componentes curriculares. Se a escola assumir uma proposta pedagógica que esteja explícita em seus próprios documentos, a tarefa das coordenadoras poderá ser facilitada e amparada pela filosofia do colégio.

Diferentemente do exposto em algumas falas dos demais entrevistados, nenhum dos docentes de Educação Física revelou haver o acompanhamento do planejado na disciplina, seja através do plano de curso, dos diários de classe, ou do caderno de plano de aula. Ao ver esse relato, a única menção é sobre a exigência da entrega dos documentos, acima de tudo como uma atitude protocolar, do que de supervisão ou de orientação propriamente dita. A respeito dos registros dos planos

de aulas, a professora regente Bárbara conta que esse caderno não é cobrado na Educação Física.

(...) Da mesma forma que vai lá olha meu caderno de plano, olha minhas provas, olha as minhas atividades e fala: “- Olha isso está legal, isto não está!”. O professor de Educação Física também tinha que ter respaldo e não tem. Isto é fato, não tem! (Bárbara – professora regente de turma).

Portanto, ao que parece, o SOESP adota posicionamentos diferentes entre os conteúdos ministrados pelos professores regentes e pelos professores de Educação Física.

2.6.2.5 A avaliação do modo de planejar no CTPM/JF

No tocante à maneira como acontece o planejamento no CTPM/JF, as avaliações feitas pelos entrevistados retratam pontos destacados positivamente e outros que merecem maior atenção por parte da escola. Segundo a vice-diretora pedagógica, não há muito a se modificar na elaboração do planejamento, porque “(...) a forma que tem é essa mesmo: reunir com a supervisora, com os professores e fazer esse planejamento”. Sandra, de Ensino Religioso, cita que o planejamento no CTPM/JF é “(...) mais organizado do que em outras escolas que eu já trabalhei”. A supervisora pedagógica Mariana relata o melhor funcionamento dessa ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparados às demais etapas, devido aos encontros coletivos.

(....) O primeiro segmento, devido esses momentos de reuniões em grupo, ainda funciona melhor. Há uma troca, há como a gente acompanhar mesmo o desenvolvimento para ver se está funcionando, se está dando tempo se não dá. O segundo segmento e o Ensino Médio é (sic) mais difícil, bem mais difícil. Por não ter os momentos de troca e pela dificuldade em encontrar com os professores (Mariana – SOESP).

De acordo com a também supervisora Renata, a possibilidade das turmas terem o mesmo andamento dos conteúdos torna o modo de planejar positivo.

(...) Por um lado eu acho muito positivo essa forma, porque as turmas caminham juntas. Aqui não tem essa questão de uma turma muito boa, uma turma só com alunos com dificuldade. Então, a gente consegue fazer esse “andar juntos”. Mas quando a gente trata de regência aí o grande problema que eu acho são as críticas de um professor em cima do planejamento

daquele outro professor. (...) Às vezes aquele professor acha que o outro tem que planejar da mesma forma que ele, né? Isso que eu acho que é...esse modo de planejamento da escola, eu acho que isso é o que mais prejudica, porque você sempre quer que o outro faça igual a você. (...) Então para você conseguir caminhar bem com essa forma de planejamento aqui os professores têm que estar muito unidos. (Renata – SOESP).

Em seu discurso, a SOESP traz a importância da integração dos professores do mesmo ano de ensino na elaboração dos planos. Pelo fato das docentes fragmentarem os conteúdos para planejar do 1º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental, e repassá-los, em seguida, para serem aplicados também por seus pares nas respectivas turmas, é essencial que haja o trabalho coletivo entre os mesmos.

A professora Juliana considera bom o modelo adotado no CTPM/JF, principalmente por permitir o encontro entre os pares, ainda que careça de mais tempo ou de outro formato.

(...) Só de ter uma oportunidade de sentar e conversar já é um ganho. Porque apesar da gente ter as questões das atividades extraclasse garantidas, as questões de cada uma ter o seu horário, de fazer. Às vezes nem sempre é possível da gente se encontrar. E é bom a gente estar sempre trocando, principalmente com os pares de ano, da turma. Então eu acho interessante. É claro que o ideal seria que acontecesse ou com mais tempo ou de uma outra forma. Mas, assim, de maneira geral, pelo menos é realizado. É ofertado pra gente dessa forma (Juliana – professora regente).

Viviane concorda que esses momentos dedicados ao planejamento poderiam ter mais tempo e maior regularidade.

Acho que poderia ser melhor. E, principalmente, assim melhor esse tempo que a gente tem. (...) Eu vejo que falta assim, uma regularidade nesses encontros, porque, às vezes, tem semana que a gente não tem esse encontro não. E a gente sente falta desse encontro com o SOESP para compartilhar mesmo, colocar para fora as angústias, até mesmo as nossas lamentações (Viviane – professora regente de turma).

Para a vice-diretora Marluce, esses encontros poderiam acontecer “(...) durante todo o ano, às vezes por trimestre, por semestre que seja, mas para ter mais tempo para essa discussão”. Izabel também recomenda o aumento da quantidade de reuniões, além de integrar, nesses encontros, os professores de Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa.

(...) Ainda precisa de mais reuniões para elas poderem fazer esse planejamento mais a contento, integrando outras disciplinas, que são os especialistas, né? O professor das aulas especializadas: Inglês, Ensino

Religioso, Educação Física. Esse momento de reunião com esses profissionais é uma coisa bem difícil de acontecer, para que eles integrem o planejamento delas. Para que seja interdisciplinar, transdisciplinar. (Izabel – diretora pedagógica).

Questionada se ela vislumbra algum modo para sistematizar esse espaço para a participação dos professores especialistas, Izabel relata que a solução parte “(...) dos próprios professores, criando departamentos. Departamento de Ensino Religioso, internamente, Departamento de Educação Física”. O professor Eduardo propõe a utilização dos módulos para auxiliar no ato de planejar.

(...) Eu penso numa de que os professores de determinado ano ou do mesmo segmento ou ciclo, estarem reunidos no mesmo horário no módulo, todos eles, entendeu? Seja no contraturno, entendeu? Ver essa forma de organizar. Eu sei que é bem difícil, entendeu? Mas eu acho que o módulo, esse espaço já que está definido e traçado, enquanto obrigatório para ser cumprido dentro do espaço escolar, ele pode ser utilizado (Eduardo – professor de Educação Física).

Segundo a professora Camila, as reuniões deveriam ter dois momentos distintos. O primeiro seria na presença da supervisora pedagógica e o segundo apenas entre os docentes.

(...) Tinha que ter dois momentos. Um com a supervisora, eu acho que é importante, porque na verdade ela é quem vai responder por aquilo que se faz, para a vice-direção, para a direção, até mesmo para os pais. E um momento entre os pares, entre os professores. Não sei se isso numa janela ou em um sábado mesmo. Depois tem que ver como isso vai ser recompensado, não vou entrar na questão do horário. Mas isso se faz necessário. Para parar com essa coisa de porta de sala. Porque a questão da porta, acaba sendo daquilo que é pessoal, você vai naquele com quem você tem afinidade ou que está disposta a te ouvir (Camila – professora regente de turma).

Ainda como ideias para aprimorar o planejamento no CTPM/JF, a supervisora pedagógica Mariana crê na criação de espaços mais formativos, em contraponto aos aspectos burocráticos das reuniões.

(...) Momentos para todo mundo reunir, conversar, discutir, momentos de formação, aqui dentro da escola mesmo. Porque eu acho que a gente está tendo pouca formação, são mais essas reuniões burocráticas. Alguém vir falar sobre o que é planejamento. Porque igual, assim, eu sinto falta dos professores entenderem como faz um planejamento, o que tem que ter em um planejamento numa aula simples. (...) Talvez uma aula, ensinando como faz um planejamento, como faz um projeto, como faz uma sequência didática (Mariana – SOESP).

A proposição de Livia é transformar os encontros semanais em espaços formativos, em consonância com o estudo sobre a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional para os professores, além de regulamentar a jornada de 1/3 de atividades extraclasse. No referido estudo, as HTPC são tratadas também como espaço dedicado à formação em serviço dos professores. Desta forma, essas reuniões visam preparar mais os professores para a execução do papel imprescindível esperado destes profissionais, de relevância política e social, que é a docência (SOUZA, 2013).

A sugestão dada por Sandra está ligada à fase de avaliação proposta por Gandin (2005), pois a docente cita a demanda para a atualização constante do planejamento.

(...) Esse planejamento podia estar sempre, em constante aprimoramento, sempre trabalhando, sempre reunindo os professores e olhando esse planejamento. Porque o planejamento não pode ser uma coisa assim, muito...ele tem que ser atualizado sempre. A gente faz o planejamento de um ano, mas naquele ano ali esse planejamento pode sofrer algumas mudanças (Sandra – professora de Ensino Religioso).

Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados é o acompanhamento do planejamento, por meio da vistoria mensal do caderno de registro dos professores e da observação de algumas aulas realizados pelo SOESP.

Eu acho que só dos pedagogos pegarem, todo mês, o caderno de plano dos professores para dar uma olhada, elas pegarem os cadernos das crianças, elas olham, isso aí elas estão acompanhando. Eu acho isso aí muito importante. E outra coisa também que eu acho importante aqui é que, às vezes, eles não têm muito tempo de acompanhar a aula do professor, entendeu? Porque estar ali no dia a dia assistindo a uma aula do professor, ele está percebendo determinadas situações também que ele pode ajudar. Muitas pessoas não gostam que um pedagogo assista, mas eu acho que isso aí é um ponto excelente, é uma ajuda excelente que você tem (Sandra – professora de Ensino Religioso).

Em concordância com Sandra, a docente de Língua Inglesa Verônica salienta os benefícios da presença do SOESP no cotidiano das disciplinas pode exercer no ato de planejar.

Em relação ao planejamento, você ter as coordenadoras, eu acho interessante, uma para cada turma. Assim, é complicado para eu professora, porque eu tenho várias turmas e três pessoas diferentes, me falando situações diferentes, de séries diferentes, mas se eu tiver alguma coisa que estiver fora do contexto daquela série a pessoa tem condições de

me dar um norte. (...) Então, essa troca de informação pedagógica que, às vezes, vem de fora é melhor, porque às vezes você tem uma visão e o outro vai ter outra completamente diferente. Isso eu acho positivo (Verônica – professora de Língua Inglesa).

Por outro lado, devido à precariedade da infraestrutura física, a professora Bárbara avalia como falha a maneira de planejar da escola, pois impossibilita a construção dos planos no próprio local de trabalho.

Eu acho falha. Porque eu acho que o principal tinha que acontecer aqui dentro da escola, não cada um ficar correndo atrás o tempo todo, se virando para tentar fazer o negócio melhorar, algo que está tão preso. E não tem, aqui na escola não tem, a gente não tem computador, não tem acesso à internet, então é muito complicado, a gente não consegue fazer aqui no colégio (Bárbara – professora regente de turma).

Na opinião de Eduardo, apesar do modo de planejar ser ruim, ele acredita em melhorias futuras.

Acho que mediana. Mediana não, ruim. Mas com perspectivas de que pode melhorar. (...) Porque eu não acredito numa escola fragmentada, não acredito em uma escola que seja tratada em partes, não acredito que uma Educação Física irá funcionar desarticulada com todos os conteúdos e vice-versa. Não acho que a Educação Física tenha que suprir carências, como os alunos estão muito agitados, têm que cansar, entendeu? Então assim, eu não vejo uma escola de uma forma positiva, uma escola fragmentada. Então eu vejo ela negativa nesse sentido (Eduardo – professor de Educação Física).

Para a professora de Educação Física Simone, os únicos pontos positivos se referem à forma como é desenvolvido o planejamento pedagógico nas outras disciplinas, principalmente

(...) esses momentos do professor sentar e mostrar: - “essa turma está nesse pé, essa tá nesse”, os professores da mesma turma. Do professor falar, “Olha foi trabalhado isso, isso...”, para o professor que vai pegar no ano seguinte. “Nesta parte eles têm mais defasagem nisto, mais dificuldade nisso”, que é o que dá uma sequência no trabalho (Simone, professora de Educação Física).

Ainda que, nas avaliações dos entrevistados, alguns aspectos do planejamento tenham sido apontados como necessitando de aprimoramento, como a questão do tempo e da regularidade das reuniões e a integração entre as disciplinas, por exemplo, vários profissionais veem a relevância desse momento para o desempenho de suas tarefas. Isso reforça a urgência da escola encontrar

meios para efetivar essas reuniões para todos os professores. É fundamental garantir aos professores de Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa o compartilhamento desses momentos. Além disso, há a necessidade do trabalho pedagógico ser acompanhado pelos setores responsáveis, adotando posturas não somente com alguns conteúdos considerados prioritários, mas para todos os componentes curriculares de modo semelhante.

2.6.3 Considerações sobre os principais achados da pesquisa de campo

Ao longo deste estudo de caso, percebi alguns problemas no cotidiano do CTPM/JF e, a partir destes, suposições sobre suas causas e efeitos surgiram. Por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, procurei evidenciar se as hipóteses levantadas têm fundamento ou se são apenas impressões pessoais. Desta forma, apresento uma breve síntese dos achados da pesquisa, além de evidenciar questões que necessitam de soluções.

Ressalto que esta dissertação tem por principais objetivos descrever e analisar o planejamento pedagógico no CTPM/JF, além de suas implicações na Educação Física, e propor ações educacionais a serem implementadas nas reuniões de módulo entre os professores. A questão norteadora desse estudo diz respeito à como construir um novo desenho para os encontros de planejamento de modo a contemplar a valorização da equipe de Educação Física na escola.

A análise dos discursos dos sujeitos aponta certo distanciamento do saber produzido pela Educação Física, indicando a necessidade de encontrar meios de esclarecer o papel dessa disciplina no currículo do CTPM/JF e na formação dos alunos. Ademais, inicialmente, havia a desconfiança de que era conferido à Educação Física um tratamento diferenciado, quando comparada aos outros componentes curriculares. Ao verificar a literatura sobre o tema, alguns estudos confirmaram essa suposição, sobretudo pelo fato do imaginário escolar tratar a Educação Física como uma disciplina reprodutora de movimentos, não contribuindo com o mesmo peso de outras disciplinas para a obtenção das habilidades e competências esperadas para os educandos.

Os discursos dos entrevistados também confirmaram esta hipótese no CTPM/JF, pois na opinião de vários sujeitos a referida disciplina é posta em segundo plano, vista à margem dos demais conteúdos. Neste sentido, a principal justificativa

dada para a marginalização da Educação Física no referido colégio é a contribuição que cada componente curricular tem na preparação dos alunos para as avaliações em larga escala.

Portanto, é preciso buscar formas de aproximar as posturas adotadas pela escola a respeito da Educação Física. Na voz entrevistados, a desvalorização dessa disciplina no CTPM/JF passa, essencialmente, pela escassez de recursos materiais e pela infraestrutura física depreciada; ausência dos professores em reuniões de pais, nos conselhos de classe e em projetos da escola; e a retirada dos alunos das aulas para cumprirem sanções disciplinares ou atividades de outros conteúdos. Os professores de Educação Física também identificam a pouca articulação existente entre eles, evidenciada pela ausência de espaços de encontros com seus pares. Em virtude disso, a continuidade das ações da disciplina entre os anos de ensino é comprometida, provocando o afastamento pedagógico das práticas da Educação Física de modo geral.

No tocante ao planejamento pedagógico, os resultados da pesquisa de campo demonstraram que os profissionais da escola têm a ciência do significado do termo, nos moldes apresentados por Libâneo e Gandin na bibliografia consultada. No entanto, as visões da educação, do saber escolar, do currículo e da Educação Física expressas na literatura apontam uma compreensão diferente dos documentos que embasam os planos no CTPM/JF. Fruto do distanciamento das ferramentas disponíveis para implementação dos planos no contexto educacional do CTPM/JF, tais como os PCN, o CBC e as diretrizes encaminhadas pela DEEAS, os sujeitos sentem a necessidade de revisão dessas bases. Além disso, o PDE, que, conforme o Regimento Escolar do CTPM/JF, é o documento orientador das ações pedagógicas da escola, está desatualizado desde 2012, com o agravante dos professores não terem fácil acesso a ele, acarretando vários problemas pedagógicos verificados tanto na pesquisa bibliográfica como na de campo.

Observadas as deficiências apontadas, a reformulação do PDE é premente. Esta exigência poderá auxiliar o planejamento de todos os conteúdos, porque, assim como na Educação Física, na qual os problemas são mais graves, alguns docentes enfrentam dilemas similares em suas respectivas disciplinas. Na Educação Física, por exemplo, os docentes utilizam as próprias experiências como suporte para a elaboração dos planos, não existindo uma filosofia da escola na qual o professor planeja baseado no que o Colégio almeja para seus alunos.

Além disso, a continuidade dos conteúdos entre os anos de ensino é comprometida, devido aos professores dos anos seguintes desconhecerem quais conteúdos já foram abordados e consolidados pelos alunos em anos anteriores. E isso ocorre dado a incapacidade da proposta pedagógica da escola de nortear esse processo e pela falta de espaços de diálogo entre os docentes. A análise do discurso dos profissionais da escola revela que, por vezes, o planejamento é elaborado individualmente, mesmo existindo algumas experiências coletivas. Ao que parece, não há uniformidade no ato educativo de planejar na escola, pois vários sujeitos citam divergências nos procedimentos adotados pelo planejamento.

A pesquisa também identificou que o acompanhamento do planejamento, apesar das lacunas e do sentimento de desassistência revelados por alguns professores regentes, é realizado de forma diferente na Educação Física e nas demais disciplinas. Enquanto os professores regentes são supervisionados e orientados, mesmo que minimamente, por meio dos planos de curso, dos diários de classe e dos cadernos de registro, por exemplo, à Educação Física é conferido nenhum tipo de supervisão ou orientação pedagógica, exceto na cobrança da entrega do plano da disciplina na data prevista. Segundo os sujeitos, os motivos para isso ocorrer estão ligados à sobrecarga de tarefas destinadas ao SOESP e ao fato desta ação não constar na lista de prioridades do setor; ou por desconhecimento do objeto, no caso da Educação Física.

Em relação aos espaços disponíveis para a implementação do planejamento, os sujeitos indicam a existência de três momentos: as reuniões no início e no término do ano letivo, e as reuniões semanais para o cumprimento da jornada extraclasse. Os maiores obstáculos percebidos nestes momentos são as pautas marcadas por assuntos administrativos e burocráticos, relegando ao segundo plano assuntos pedagógicos; o pouco trabalho coletivo entre os professores; a escassez de tempo para a reunião; nos encontros com a presença de todos os profissionais da escola, os professores docentes não terem a obrigatoriedade de participação, dependendo de subterfúgios como o banco de horas, por exemplo; e a ausência de reuniões coletivas de módulo para os professores de Educação Física, com ou sem a presença da supervisora pedagógica. Embora estejam cercadas de aspectos que precisam de solução, as reuniões de módulos, são as principais ações positivas destacadas sobre o planejamento pelos entrevistados.

Portanto, encontrar formas de organizar as reuniões pedagógicas semanais entre os professores de Educação Física é um ponto central na busca de valorizar as ações desta disciplina. Dentro dos limites impostos pela minha função de professor, no Capítulo 3, destinado à elaboração do PAE, me dedico a propor caminhos para a resolução das deficiências observadas ao longo da pesquisa, mas que possam ser abordadas nesses espaços. Desta forma, o Plano de Intervenções para a reunião de planejamento pedagógico entre os professores de Educação Física do CTPM/JF abordará a organização da jornada extraclasse dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental; a estruturação da reunião pedagógica semanal entre os docentes da referida disciplina; a revisão da proposta pedagógica da Educação Física; e as diretrizes para elaboração do planejamento pedagógico.

Contudo, o PAE não tem a pretensão de esgotar todas as ações concernentes às problemáticas expressas neste estudo, restando algumas que competem a outros setores ou até mesmo a instâncias superiores à equipe da escola. Sendo assim, os pontos não contemplados, mas que precisam de soluções pelos respectivos responsáveis, são:

- **Revisão das bases como os PCN, o CBC e as diretrizes da DEEAS, incluindo os eixos norteadores** – apesar dos entrevistados apontarem a fragilidade dessas bases para implementação do planejamento pedagógico, estas tarefas não são de competência dos professores do CTPM/JF e, por conseguinte, não serão abordados no PAE. Apesar disso, é preciso que os órgãos responsáveis – MEC, SEE e DEEAS, respectivamente – revisem esses documentos;
- **Reformulação do PDE do CTPM/JF** – esta é uma demanda de responsabilidade da direção pedagógica do CTPM/JF e que deve envolver toda a parte pedagógica da escola, não somente os professores de Educação Física. Não obstante, no decorrer da pesquisa, os sujeitos evidenciaram a necessidade de reformulação do PDE e a divulgação deste documento. Conforme visto, este é o documento orientador da proposta pedagógica da escola e é urgente que seja atualizado e revisado;
- **Aquisição de recursos materiais e reforma da infraestrutura física** – os professores de Educação Física e a equipe gestora assinalaram que a

escassez de recursos materiais e a depreciação da infraestrutura física da escola contribuem para a disciplina ser alçada ao segundo plano. Apesar disso, a resolução desses problemas é de competência da direção administrativa do CTPM/JF e, por isso, não será tratada no PAE;

- **Organização das reuniões pedagógicas gerais** – dado que o universo da pesquisa se limita aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é possível estruturar os encontros com todos os professores da escola sem levar em consideração a análise do contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- **Estruturação das reuniões pedagógicas entre os professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental** – por ser professor de Educação Física, possuo restrições que me impedem de propor soluções para este contexto. Porém, os entrevistados percebem a necessidade de melhor organização deste espaço, por conta de atualmente terem disponíveis pouco tempo de reunião, pautas com poucos assuntos pedagógicos, pequeno trabalho coletivo entre os docentes, descontinuidade dos conteúdos entre os anos de ensino, entre outros pontos.

A superação dessas deficiências identificadas a partir das pesquisas trará benefícios para a forma de planejar de todas as disciplinas e, em algum momento, o colégio terá que se dedicar a resolvê-las.

3 AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO TIRADENTES DE JUIZ DE FORA: PROPOSIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DESTES ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No cotidiano do colégio percebo, principalmente, duas situações que prejudicam o andamento adequado do trabalho na Educação Física: as diferenças nas posturas praticadas com a disciplina em comparação às demais; e as deficiências das ferramentas disponíveis para o planejamento pedagógico. Deste modo, este estudo destina-se a descrever e analisar o planejamento pedagógico no CTPM/JF, sobretudo suas implicações na Educação Física, e propor um PAE que aborde essas questões nas reuniões pedagógicas entre os professores de Educação Física.

Além desses objetivos, busco compreender as razões para o tratamento diferenciado conferido à Educação Física no cotidiano da escola em comparação aos outros componentes curriculares e os impactos dos instrumentos de planejamento disponíveis para a Educação Física na consolidação deste conteúdo. A indagação norteadora dessa pesquisa diz respeito à “como construir um novo desenho para a reunião de planejamento semanal que contemple a valorização da equipe de Educação Física no CTPM/JF?”

No primeiro capítulo deste estudo de caso, foram descritos os aspectos que permeiam a Educação Física no CTPM/JF, narrando a maneira como ela é expressa nas legislações educacionais federais, estaduais e da PMMG; apresento a estrutura orgânica do CTPM de modo geral e da unidade de Juiz de Fora; exponho a Educação Física nos documentos legais do CTPM/JF; conto a forma de planejar da escola em voga, além do tratamento dedicado à Educação Física no colégio. Detalhado o contexto da Educação Física no CTPM/JF, procuro, no segundo capítulo, a partir das pesquisas bibliográficas e de campo, investigar os olhares sobre o planejamento pedagógico no CTPM/JF e na literatura científica.

Ainda examino os impactos provocados pelas fragilidades dos documentos oferecidos para embasar o planejamento pedagógico na Educação Física no cenário educacional em tela e tento compreender as possíveis contribuições do planejamento pedagógico para a consolidação da equipe de Educação Física no CTPM/JF. Finalmente, verifico se a hipótese da Educação Física ser vista de

maneira diferente em comparação aos demais componentes curriculares é verídica e as possíveis razões deste fato.

Trilhado esse caminho, as principais informações colhidas referentes ao contexto descrito que subsidiam a implementação deste PAE são:

- Demanda pela criação de espaços coletivos semanais de planejamento para os professores de Educação Física, visto que os docentes contam apenas com momentos informais para a discussão com seus pares. A pouca articulação entre a equipe de Educação Física provoca o distanciamento das práticas da disciplina nos casos nos quais dois professores atuam no mesmo ano de ensino, além de comprometer a continuidade dos conteúdos entre os anos subsequentes;
- Problemas evidentes nas reuniões pedagógicas e para planejamento, como as pautas tomadas por assuntos administrativos e burocráticos, deixando de lado os temas pedagógicos; o pouco trabalho coletivo entre os professores; o pouco tempo disponíveis para estas reuniões; a má organização da jornada extraclasse dos professores; e a ausência de espaços para a formação em serviço;
- Fragilidade dos documentos norteadores do planejamento pedagógico e o pouco acesso ao PDE, além de sua defasagem. Tal problema compromete o andamento do ato educativo de planejar na Educação Física. Desta forma, as bases para a elaboração dos planos precisam ser revistas;
- Necessidade de elaboração da proposta pedagógica da Educação Física, esclarecendo a função da disciplina no currículo do CTPM/JF e na formação dos alunos. Ademais, possibilita o subsidio do planejamento pedagógico, tendo em vista as deficiências dos instrumentos disponíveis para planejar e o desconhecimento do saber produzido pela Educação Física por parte dos profissionais da escola, beneficiando o desenvolvimento de outras ações.
- A confirmação da hipótese do tratamento diferenciado dedicado à Educação Física em relação aos outros conteúdos, sendo relegada ao segundo plano no desenvolvimento das tarefas pedagógicas da escola. Entre os principais problemas evidenciados, e que são abordados no

PAE, estão a ausência dos professores em reuniões de pais, nos conselhos de classe e em projetos pedagógicos da escola; a retirada dos alunos para o cumprimento de sanções disciplinares ou atividades de outras disciplinas; ausência de supervisão e orientação das atividades e do planejamento da disciplina, com ou sem a presença da supervisora pedagógica.

Posto isso, no decurso deste capítulo, busco apresentar uma proposta para as reuniões de planejamento pedagógico entre os professores de Educação Física a ser implementada no CTPM/JF. Esta proposição visa indicar soluções para os problemas observados no cotidiano do colégio no tocante ao planejamento pedagógico que interferem na Educação Física, assim como aqueles manifestos nas pesquisas bibliográfica e de campo. A motivação para o desenvolvimento deste tema vem da possibilidade de favorecer o exercício da minha prática docente nas turmas do 3º ano ao 5º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental no CTPM/JF.

Desde já reforço que esta não é a única possibilidade para a estruturação do planejamento pedagógico, quanto mais para a consolidação de uma disciplina no currículo. Existem inúmeros fatores de ordem macroestrutural e microestrutural, incluindo muitos que não são abordados neste estudo, que podem interferir nas problemáticas do planejamento pedagógico e na Educação Física escolar. Por conseguinte, as ideias apresentadas a seguir se atêm a um dos elementos de ordem microestrutural, pois considero ser capaz de contribuir com os problemas em tela, não ignorando as influências provocadas pela macroestrutura nas questões elucidadas.

Ao assumir esta perspectiva, procuro evitar o discurso da impossibilidade de soluções de problemas particulares à Educação Física no contexto da escola. Algumas dessas dificuldades, obviamente não todas, podem ser equacionadas ou amenizadas sem que antes tenhamos mudanças macroestruturais, mas que irão interferir qualitativamente no meu trabalho e no dos meus pares. Contudo, dentro das limitações deste PAE, não será possível apresentá-las neste momento, restando-me propor intervenções viáveis para o contexto específico do CTPM/JF.

3.1 Plano de intervenção para as reuniões de planejamento pedagógico entre os professores de Educação Física no CTPM/JF

O PAE proposto nesta dissertação tem por base as deficiências observadas no tocante ao planejamento pedagógico e ao tratamento diferenciado conferido à Educação Física no contexto do CTPM/JF. Conforme dito na abertura deste capítulo, as proposições apresentadas apontam alguns caminhos que a equipe gestora (direção pedagógica e SOESP), juntamente com os professores de Educação Física, pode seguir na tentativa de solucionar os problemas evidenciados pela pesquisa. As intervenções sugeridas são exequíveis levando-se em consideração a estrutura do CTPM/JF e, caso essas se consolidem na prática, poderão ser de grande valia para a melhoria do ato educativo de planejar e para a equiparação das ações da Educação Física com as demais disciplinas na instituição.

Para a consecução dos objetivos desta dissertação e da resposta à questão norteadora do estudo, evidencio no quadro 5 a síntese das intervenções projetadas. Tais ações são fundamentadas nas deficiências evidenciadas pelas pesquisas bibliográfica e de campo, associadas ao cenário descrito e analisado nos capítulos 1 e 2. As informações contidas no quadro 5 estão expostas mediante a ferramenta 5W2H. Nesse instrumento, constam sete perguntas a serem respondidas por um determinado plano de ação: *what* (o que será feito?); *why* (por que será feito?); *where* (onde será feito?); *when* (quando será feito?); *who* (por quem será feito?); *how* (como será feito?); e *how much* (quanto custará fazer?).

Desta forma, exibo o PAE contendo as estratégias vislumbradas para solucionar as problemáticas do estudo de caso em tela.

3.1.1 Ações propostas ao CTPM/JF

Conforme dito, neste subitem exibo as intervenções pretendidas para aprimorar as reuniões de planejamento pedagógico na Educação Física e, conseqüentemente, têm a capacidade de valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores e pela disciplina no contexto educacional do CTPM/JF.

3.1.1.1 Organização da jornada extraclasse dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com o descrito no capítulo 1 e evidenciado na pesquisa de campo, no capítulo 2, os professores de Educação Física não possuem espaços coletivos semanais de planejamento pedagógico como os professores regentes de turma. Além dessa questão, os docentes de Educação Física não participam das reuniões de pais e de alguns conselhos de classe. Isso porque esses encontros são agendados nos horários nos quais os professores de Educação Física, de Ensino Religioso e de Língua Inglesa ministram aulas nas turmas dos anos de ensino referentes à reunião, para permitir aos professores regentes o momento em conjunto fora de sala de aula. A abertura do espaço entre os professores de Educação Física busca torná-los mais preparados para o exercício de suas funções e valorizá-los como equipe.

A partir do exposto na Lei nº 20.592/2012 (MINAS GERAIS, 2012b), que organiza a carga horária dos professores, 1/3 da jornada de trabalho, ou seja, 8 horas semanais, deve ser destinado às atividades extraclasse. Destas, 4 horas podem ser distribuídas em local de livre escolha do professor e as demais na própria escola ou em local definido pela direção do colégio, sendo até 2 horas dedicadas a reuniões. Ainda segundo a normatização, a direção pedagógica tem autonomia para sistematizar o horário extraclasse, acumulando as 2 horas semanais com o objetivo de utilizá-las eventualmente na reunião mensal.

Portanto, proponho à equipe gestora do CTPM/JF, sobretudo à direção pedagógica, a organização da jornada extraclasse dos professores de Educação Física, a fim de estabelecer a reunião pedagógica semanal entre os docentes desta disciplina. Esta intervenção se efetivaria por meio do ajuste do quadro de horários dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que os professores de Educação Física, atuantes na referida etapa, cumpram conjuntamente as 2 horas semanais destinadas a reuniões. Para tal, é necessário que os professores tenham, dentro de um dia da semana escolhido, 1 hora e 40 minutos dedicados à essa reunião, sem estarem na presença dos alunos nesses momentos. Por conta do quadro de horários de 2016 já estar definido, esta medida só poderá ser colocada em prática a partir de fevereiro de 2017, seguindo o acordado com a vice-diretora pedagógica.

Ademais, esta é uma medida possível de ser replicada aos demais professores dos conteúdos com habilitação específica.

No tocante às reuniões de pais e dos conselhos de classe, estas devem ser agendadas fora do horário do turno, preferencialmente no período noturno ou durante os sábados previstos no calendário escolar. Devido à liberdade conferida à direção pedagógica pela Lei nº 20.592/2012, esta poderá dispensar os servidores do cumprimento da jornada extraclasse dentro do próprio turno na semana dessas reuniões e direcioná-la para os encontros com os pais e para os conselhos de classe.

A organização da jornada extraclasse e do quadro de horários dos professores de Educação Física está diretamente relacionada à questão norteadora desse estudo, devido ao fato de possibilitar os encontros coletivos da disciplina. A seguir, aponto a segunda intervenção.

3.1.1.2 Estruturação da reunião pedagógica semanal entre os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Esta intervenção surge como desdobramento da ação anterior, também ligada à questão orientadora do estudo. A partir da implementação das reuniões pedagógicas semanais entre os professores de Educação Física, é preciso organizar esse espaço. Digo isso pois, devido às constatações feitas no capítulo 1 e nas pesquisas bibliográficas e de campo das deficiências observadas no contexto educacional do CTPM/JF, alguns pontos precisam de solução, em relação aos quais foram verificadas a pouca articulação entre os professores de Educação Física; a falta de continuidade dos conteúdos entre os anos de ensino; as pautas das reuniões tomadas por assuntos burocráticos e administrativos; a ausência de momentos para a formação em serviço; e o fato das atividades da Educação Física não serem orientadas e supervisionadas pelo SOESP e direção pedagógica.

Desta forma, sugiro a estruturação da reunião pedagógica semanal entre os professores de Educação Física. Esta tarefa será realizada nas próprias reuniões, no início de cada trimestre letivo, e ficará sob a responsabilidade do SOESP e dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, são necessárias quatro estratégias.

A primeira medida trata-se da elaboração do cronograma das atividades previstas para o trimestre letivo. Neste deverá constar a projeção dos temas a serem discutidos durante os encontros dos próximos três meses de aula, a previsão dos momentos para a formação em serviço, e as reuniões quinzenais com a presença do SOESP para o acompanhamento da disciplina. Além disso, deverá ser revisto sempre que necessário.

A segunda estratégia é a preparação de um roteiro para a construção das pautas das reuniões pedagógicas semanais. O roteiro deverá contemplar os assuntos a serem abordados que, por sua vez, deverão ser encaminhados aos participantes com antecedência, via Painel Administrativo (PA)⁴⁰ pelo coordenador escolhido pelo grupo. A definição das pautas será ao final do encontro anterior, permitindo a inclusão de novos pontos com a devida antecedência. O tempo de discussão de cada tema será definido de acordo com a necessidade pelo coordenador que, após a leitura da pauta, poderá ajustá-lo a partir das proposições dos participantes.

Haverá um espaço na pauta destinado às informações gerais, momento no qual os principais assuntos administrativos e os recados mais importantes deverão ser repassados. Aqueles de menor urgência serão comunicados via PA. Em seguida os diversos assuntos pedagógicos serão abordados, incluindo nesse ínterim o planejamento, a supervisão e a orientação da disciplina ou outras atividades quando for o caso.

No roteiro deverá constar uma parte para a breve síntese do encontro anterior, pois, por meio desta, será possível situar os que por ventura se ausentaram no último encontro das decisões tomadas e atividades desenvolvidas, além de dar o sentido de continuidade às reuniões. Finalmente, deverá ser registrada a ata da reunião, no formato de tópicos das ações realizadas e projetadas.

A terceira estratégia é a abertura de espaços para a formação em serviço. Mensalmente, os professores selecionarão alguma fonte para estudo, entre vídeos, textos, ou similares, para debaterem durante a reunião pedagógica. A cada mês um professor ou o SOESP será o responsável por indicar a fonte para a discussão.

⁴⁰ O Painel Administrativo é uma ferramenta de troca de mensagens utilizadas entre os servidores da PMMG, na qual os mesmos têm a obrigatoriedade de acessá-lo todos os dias. Seu funcionamento é semelhante ao de um e-mail, porém o remetente é capaz de monitorar a leitura das mensagens pelo destinatário, bem como a quantidade de vezes e o horário de cada acesso à mensagem.

A quarta estratégia é referente à presença quinzenal do SOESP nas reuniões entre os professores de Educação Física. Nessas ocasiões, conforme proposição da professora Camila, a reunião será dividida em dois momentos. O primeiro será apenas entre os docentes e o segundo com as respectivas supervisoras, que irão acompanhar as atividades e o planejamento da disciplina.

3.1.1.3 Revisão da proposta pedagógica da Educação Física

Consoante ao descrito no Capítulo 1 e confirmado por meio das entrevistas com os profissionais da escola, a proposta pedagógica da Educação Física exibida no PDE está distante do cenário educacional do CTPM/JF. Ademais, há a fragilidade dos instrumentos de planejamento pedagógico, comprometendo o andamento da disciplina. Também é notório o distanciamento dos demais profissionais dos saberes tratados pela Educação Física e frequentes solicitações para a retirada de alunos das aulas do conteúdo para o cumprimento de sanções disciplinares ou atividades de outras disciplinas. Logo, na tentativa de solucionar os problemas supracitados, proponho a revisão da proposta pedagógica da Educação Física a ser incluída no PDE. Tal prescrição será aplicada nas reuniões de planejamento pedagógicas entre os professores de Educação Física, continuamente a partir de fevereiro de 2017, sob a responsabilidade dos docentes da disciplina e do SOESP.

Com a intenção de colocar em prática esta ação, será preciso analisar a proposta já existente, destacando os pontos positivos e negativos; discutir os objetivos e o papel da Educação Física na escola; definir quais conteúdos serão abordados em cada ano de ensino, ou seja, a estrutura curricular da disciplina; indicar as diretrizes metodológicas gerais e a forma de organização do ensino; e estabelecer os critérios de avaliação do conteúdo.

Após a implementação da proposta, a mesma deve ser periodicamente revisada, conforme orientação dos documentos legais. No próximo subitem, será apresentada a quarta ação.

3.1.1.4 Diretrizes para elaboração do planejamento pedagógico

Em virtude do distanciamento das ações da equipe de Educação Física na escola, das deficiências observadas nas bases disponíveis para o planejamento

pedagógico, a ausência da Educação Física nos projetos pedagógicos do CTPM/JF e a falta de supervisão e orientação do planejamento da referida disciplina, proponho diretrizes para a elaboração do planejamento pedagógico na Educação Física. Segundo Libâneo (2013), existem três modalidades de planejamento escolar, o plano de escola, o plano de ensino e o plano de aula. Dado que o primeiro é de responsabilidade da direção pedagógica e deve envolver o coletivo da escola, as recomendações abordarão apenas os planos de ensino e de aula da Educação Física. Desse modo, as instruções deverão ser aplicadas nas reuniões pedagógicas entre os professores de Educação Física, em ato contínuo a partir de fevereiro de 2017, sob a incumbência dos próprios docentes e do SOESP.

As diretrizes para a construção dos planos serão embasadas nos modelos apresentados por Libâneo (2013). Logo, os planos de ensino da Educação Física deverão conter:

- Cabeçalho – breve caracterização do plano, com o nome da disciplina, ano de ensino, ano letivo, número de aulas no ano letivo e o nome do professor;
- Justificativa da disciplina – qual a importância e o papel do componente curricular na formação dos alunos? Ou seja, para que ensinar a Educação Física?
- Definição dos conteúdos – delimitar as unidades didáticas que irão compor o plano de ensino, isto é, os temas centrais do programa a serem abordados por um determinado conjunto de aulas;
- Objetivos específicos – a partir do estabelecimento dos conteúdos, os resultados esperados do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos trabalhados são projetados;
- Tempo estimado – o número de aulas de cada unidade didática;
- Desenvolvimento metodológico – indicação das ações dos professores e dos alunos no decorrer de uma aula ou conjunto de aulas. Nesta etapa, o professor deverá ter em mente quais atividades os alunos deverão realizar para assimilar os temas abordados, tendo em vista os objetivos do conteúdo. E quais tarefas desenvolver em busca de dirigir as atividades dos alunos, de maneira adequada aos conteúdos e aos objetivos.

Já os planos de aula poderão ser organizados em conformidade com a prática já adotada na escola e citada pelos entrevistados, no formato de um caderno de registro. Segundo Libâneo (2013), a aula é um período de tempo variável e dificilmente completamos em uma só aula uma unidade ou um dos tópicos selecionados, devendo-se planejar um conjunto de aulas. Desta forma, o plano de aula dos professores deverá conter:

- A data da aplicação das aulas;
- A unidade didática referente aos planos;
- Os objetivos específicos – definidos a partir dos objetivos da unidade didática e da sequência dos conteúdos, transformando o tópico da unidade numa sequência lógica, no formato de conceitos, problemas e ideias. A cada item da unidade o professor deverá traçar um ou mais objetivos específicos, baseados nos resultados esperados do processo de ensino aprendizagem;
- Os conteúdos definidos a partir dos tópicos das unidades didáticas;
- O número de aulas previstas – deve-se levar em conta a projeção do tempo de cada tópico, lembrando que o mesmo poderá ser flexível;
- Desenvolvimento metodológico – inclui a preparação, a introdução e o desenvolvimento do assunto, além da sistematização e aplicação das atividades. Neste momento, são indicados os métodos, os procedimentos e os recursos didáticos que serão adotados. Além disso, o professor deve buscar formas de avaliar a compreensão dos alunos sobre os temas no início, durante e no final da unidade didática.

Traçadas essas diretrizes o SOESP poderá lançar mão das mesmas atitudes de acompanhamento verificadas nas demais disciplinas. Além disso, a estruturação e consolidação das ações de planejamento pedagógico na Educação Física possibilitará a inclusão da disciplina nos projetos pedagógicos do CTPM/JF pela equipe gestora.

Quadro 5 - Síntese das intervenções do PAE

Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
1ª	Organização da jornada extraclasse dos professores de Educação Física.	Ausência de espaço para encontro coletivo entre os professores de Educação Física; Ausência dos professores de Educação Física em reuniões de pais e nos conselhos de classe; Tornar os professores mais preparados para o desempenho de suas funções.	No CTPM/JF.	Em dois horários subsequentes em um dos dias da semana ao longo de todo o ano letivo.	Equipe gestora e professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Ajuste no quadro de horários dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo que os professores de Educação Física, atuantes na referida etapa, cumpram conjuntamente as 2 horas semanais destinadas a reuniões previstas na Lei nº 20.592/2012.	Não há custo.
	Estruturação da reunião pedagógica semanal entre os professores de Educação Física.	Pouca articulação entre os professores de Educação Física; Falta de continuidade dos conteúdos entre os anos de ensino; Pautas das reuniões tomadas por assuntos burocráticos e administrativos, deixando de lado os assuntos pedagógicos;	Nas reuniões pedagógicas entre os professores de Educação Física.	No início de cada trimestre letivo.	SOESP e professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Elaboração de um cronograma das atividades para o trimestre e para o ano letivo; Roteiro para elaboração das pautas das reuniões pedagógicas semanais; Abertura de espaços para a formação em serviço durante as reuniões pedagógicas	Não há custo.

		Ausência de momentos para a formação em serviço; Ausência de supervisão e orientação das atividades da Educação Física.				semanais; Encontros quinzenais com a presença do SOESP nas reuniões semanais para acompanhar as atividades da disciplina.	
3ª	Revisão da proposta pedagógica da Educação Física.	Proposta pedagógica da Educação Física distante do contexto educacional do CTPM/JF; Fragilidade dos instrumentos de planejamento pedagógico; Distanciamento dos demais profissionais da escola dos saberes que tratam a Educação Física; Retirada dos alunos para o cumprimento de sanções disciplinares ou atividade de outras disciplinas no horário das aulas de Educação Física;	Nas reuniões pedagógicas entre os professores de Educação Física.	Continuamente a partir de fevereiro de 2017.	Professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e SOESP.	Por meio da análise da proposta já existente; discussão dos objetivos e a função da Educação Física; definição da estrutura curricular da disciplina; indicação das diretrizes metodológicas e a forma de organização do ensino; e o estabelecimento dos critérios de avaliação do conteúdo.	Não há custo.
4ª	Roteiro para elaboração do planejamento pedagógico.	Aproximar as ações da disciplina no colégio; Deficiência das bases disponíveis para o planejamento	Nas reuniões pedagógicas entre os professores de Educação Física.	Continuamente a partir de fevereiro de 2017.	Professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Elaborar modelos para a implementação dos planos de curso, unidade e de aula (cadernos de registro);	Não há custo.

		pedagógico; Ausência da Educação Física nos projetos pedagógicos da escola; Ausência de supervisão e orientação das atividades de planejamento da Educação Física;			e SOESP.	Envio de propostas para a Educação Física ser inserida nos projetos pedagógicos da escola, construídas a partir das reuniões pedagógicas; Acompanhamento periódico do SOESP do planejamento pedagógico da Educação Física.	
--	--	---	--	--	----------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

3.1.2 Avaliação das intervenções propostas para o CTPM/JF

Gandin (2007) afirma que avaliar é sempre julgar a realidade e este ato pode ser visto como um processo de análise, ao definir ações para alterar aquilo que se entende não estar de acordo com o ideal. Destarte, é preciso definir a maneira como o PAE será avaliado e se as intervenções sugeridas estão efetivamente contribuindo para solucionar os problemas identificados na realidade do CTPM/JF. Ainda amparado pelas considerações de Gandin (2007), o ideal é o julgamento acontecer ao longo da implementação dos planos, dando mais importância à avaliação daquilo que se faz, do que se quer e do que se pensa, do que à avaliação dos instrumentos utilizados.

Baseado no modelo apresentado por Gandin (2007), proponho avaliar este PAE ao final de cada semestre letivo, a partir da reflexão do impacto das ações sugeridas nos problemas evidenciados e que motivaram a elaboração das respectivas intervenções. A responsabilidade desta tarefa é da direção pedagógica, em conjunto com o SOESP e os professores da instituição, e aplicada no espaço das próprias reuniões entre os docentes.

Ao apreciar a validade das ações, os sujeitos deverão buscar respostas para as seguintes questões: “os objetivos para o período foram alcançados?”; “até que ponto as ações propostas foram implementadas?”; “as estratégias desenvolvidas foram cumpridas conforme o planejado?”; “as ações sugeridas contribuíram para a solução dos problemas identificados?”. Para tal, é recomendado ponderar, concomitantemente à avaliação, se algo não foi bem sugerido ou bem realizado, identificando suas razões e indicando possíveis correções para os planos que poderão ser adotadas ou ajustadas durante o processo.

Se, por ventura, durante o processo de avaliação ou de implementação das ações novos pontos ou estratégias surgirem, deve-se ter em mente quais são os objetivos e os fatores que incitaram a intervenção original, de modo que não haja o distanciamento dos sujeitos das reais intenções do PAE. Isso não quer dizer que as novas ideias sejam descartadas, mas que estejam alinhadas ao que se traçou inicialmente, contribuindo para a resolução dos problemas principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivos descrever, analisar e propor elementos acerca da implementação do planejamento pedagógico no CTPM/JF e seus impactos no componente curricular de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, pretendia compreender a razão da adoção de posturas diferenciadas para a referida disciplina em relação às demais por parte de alguns setores e atores da escola. A definição de tais objetivos partiu dos problemas evidenciados no exercício da docência no CTPM/JF, dos quais destaco a fragilidade dos instrumentos de planejamento pedagógico disponíveis na escola e o tratamento distinto dado à Educação Física.

Fruto dessas disparidades observadas no cotidiano da escola, os professores de Educação Física não dispõem de reuniões semanais com seus pares, acarretando no distanciamento das ações da disciplina. Além disso, é notório que a Educação Física é relegada ao segundo plano, ficando à margem dos projetos pedagógicos e da agenda da equipe gestora. Desta forma, busquei responder, no decurso da pesquisa, como construir um novo desenho para as reuniões pedagógicas semanais que permita a valorização da equipe da Educação Física no CTPM/JF.

Na tentativa de alcançar os objetivos traçados, no primeiro capítulo descrevi a estrutura do CTPM e da unidade de Juiz de Fora, assim como a maneira como a Educação Física está inserida nesse contexto. Destaco que o CTPM, embora seja vinculado à SEE/MG, é um sistema de ensino particular da PMMG, como a própria legislação afirma. A consequência disso é o cenário peculiar no qual o colégio está envolto, se comparado às demais escolas estaduais. A começar por ter certa autonomia pedagógica e administrativa da SEE/MG. A maior parcela das ações dessas duas esferas é normatizada pela DEEAS, órgão gestor da educação escolar da PMMG. O principal elo entre o CTPM e a SEE é por intermédio da transferência de recursos financeiros via caixa escolar. No mais, todas as decisões necessitam do crivou são orientadas a partir dos ordenamentos da DEEAS.

Porém, isso implica que a liberdade pedagógica e administrativa conferida ao CTPM, de modo geral, não se reproduz nas unidades, pois há grande controle das ações sob a justificativa de padronizar o ensino entre as 22 instâncias do colégio espalhadas por Minas Gerais. Dado que o ensino é resguardado prioritariamente

para os descendentes de policiais e bombeiros militares, o mote adotado para essa uniformidade são os possíveis casos de remoção de alunos entre os CTPM, em virtude da transferência dos pais ou avós para outras localidades. Além disso, por ser considerada uma instituição militar, a estrutura administrativa do colégio é deveras hierarquizada, dificultando em alguns momentos a tomada de decisão da equipe gestora.

A respeito do planejamento pedagógico na Educação Física, as bases disponíveis para exercer essa prática educativa, como os PCN, o CBC, os eixos norteadores da DEEAS e o PDE do CTPM/JF, mostram várias deficiências. Em diversos momentos ao longo da pesquisa, os sujeitos realçavam a necessidade de revisão dessas bases. Todavia, para consumir esta tarefa, é fundamental que os responsáveis tenham ciência sobre qual a função da educação, do saber escolar, do currículo, do que é o planejamento pedagógico e da própria Educação Física. Ao definirem coletivamente cada um desses elementos, será possível a escola alinhar sua postura e aproximar suas ações pedagógicas. Isto porque o estudo comprovou a inexistência de padrão na implementação do planejamento pedagógico no CTPM/JF, visto as atitudes diferentes indicadas nos discursos dentro do mesmo ano de ensino e entre anos diferentes.

Apesar dos professores regentes de turma dotarem de reuniões coletivas, incluindo a presença da respectiva supervisora pedagógica, os sujeitos entrevistados expuseram alguns problemas neste espaço. Entre as questões carentes de soluções, estão as pautas costumeiramente tomadas por assuntos administrativos e burocráticos, em detrimento dos temas pedagógicos, e o pouco trabalho coletivo entre os docentes no momento do planejamento. Conforme constatado, em vários casos, mesmo estando em grupos, cada professor elabora os seus planos individualmente. Outro ponto refere-se ao fato da escola precisar encontrar formas de organizar melhor a jornada extraclasse dos professores regentes de turma, pois não há brecha na sua carga horária para participarem das reuniões pedagógicas com todos os profissionais do colégio sem depender de artifícios como o banco de horas.

Ainda em virtude da disparidade das ações de planejamento na escola, os professores de Educação Física não possuem semanalmente encontros coletivos. Em decorrência disso, percebe-se a desarticulação entre os docentes da disciplina, fato comprovado pelas entrevistas. Essa atitude provoca a descontinuidade dos

conteúdos entre os anos subsequentes e o distanciamento das práticas da disciplina no caso citado dos dois professores atuantes em turmas do mesmo ano de ensino. Somam-se a esse fator as limitações dos documentos norteadores e a falta de acompanhamento do SOESP e da direção pedagógica. O resultado disso é que o modo de planejar da Educação Física é integralmente baseado no personalismo dos professores, não havendo algo a ser seguido para aproximar a disciplina.

Logo, vários dos entraves pertinentes ao planejamento pedagógico presentes no CTPM/JF podem ser solucionados a partir de ações provenientes da equipe gestora. Entre essas estão a reformulação do PDE, a estruturação das reuniões pedagógicas entre os professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a melhor organização da jornada extraclasse desses profissionais e das reuniões pedagógicas gerais. Embora essas atitudes possam ser adotadas autonomamente pela unidade de Juiz de Fora, outras são submetidas a esferas superiores, como é o caso dos PCN, do CBC e dos eixos norteadores, que dependem do MEC, da SEE e da DEEAS respectivamente.

No tocante ao tratamento conferido à Educação Física, as legislações federal, estadual e específicas do CTPM a asseguram como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. No entanto, a consolidação da disciplina depende de elementos que ultrapassem as garantias legais e tenham efeitos práticos. Conforme observado na descrição do caso, nas pesquisas bibliográfica e de campo, são atribuídas à Educação Física atitudes diferenciadas no cotidiano não só do CTPM/JF, mas da educação de maneira ampla.

Entre as principais ações vistas no contexto em voga, estão a ausência dos professores nas reuniões de pais, nos conselhos de classe e de projetos pedagógicos da escola; a solicitação, seja de professores de outras disciplinas, da equipe gestora, ou até mesmo dos militares, da retirada de alunos das aulas de Educação Física para cumprirem sanções disciplinares ou realizarem atividades pedagógicas que não dizem respeito ao componente curricular; a falta de supervisão e orientação das atividades e do planejamento da disciplina, que chega a ser tamanha a ponto da diretora pedagógica dizer que às vezes as supervisoras esquecem da Educação Física.

Tais atitudes confirmam a hipótese da marginalização da Educação Física no currículo escolar. As justificativas dadas para alçá-la ao segundo plano são muitas e vão desde a responsabilização dos próprios professores até as questões

pertencentes ao modo de produção capitalista. Nesse ínterim, no CTPM/JF, o argumento adotado pelos entrevistados aponta as avaliações externas como a responsável pela seleção de conteúdos considerados prioritários em detrimento de outros que seriam menos importantes. Porém, considero essa premissa de certa forma ingênua, pois a desvalorização da Educação Física já acontece muito antes do advento dos testes padronizados.

Pertenço ao grupo que crê na influência dos fatores macroestruturais, que a chamada hierarquização dos saberes escolares, expressa nesta dissertação por Carvalho (2006) e Nozaki (2004), seja resultado da seleção daqueles conteúdos ditos mais importantes para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas ao trabalhador de novo tipo (FRIGOTTO, 2010). Devido à Educação Física, sob a égide dos modelos hegemônicos e no imaginário de muitos sujeitos, ser um conteúdo meramente reprodutor de movimentos (NOZAKI, 2004), ela não contribuiria em igual medida de outros componentes curriculares à formação desse modelo de trabalhador.

As concepções de Educação Física presentes nos discursos dos sujeitos remetem às linhas que atribuem à disciplina papéis biológicos e tecnicistas, bastante presentes no imaginário social. Quando os entrevistados se prestam a ressaltar a importância dos conteúdos sob a responsabilidade da Educação Física, a dedicam um papel acessório. Segundo Bracht *et al* (2007), frequentemente é dado ao componente curricular a função de apêndice dos demais, como aponta o senso comum, ao considerar a Educação Física como auxiliar da aprendizagem de outras disciplinas escolares, estimulando habilidades que contribuam com a sala de aula. Por isso, a elaboração da proposta pedagógica da Educação Física ser incluída no PDE é tão importante. Pois, além de esclarecer a filosofia da disciplina no CTPM/JF e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano de ensino, irá orientar professores, SOESP, direção pedagógica e toda a comunidade escolar ao lidar com a Educação Física.

Apesar da ciência de que muitos problemas ligados ao tratamento dedicado à Educação Física dependem de fatores referentes à macroestrutura, é possível intervir nos contextos microestruturais. E o caminho sugerido para o CTPM/JF é por meio da melhoria das ações e dos instrumentos disponíveis para o planejamento pedagógico. Obviamente, esta não é a única forma de valorizar a disciplina ou de

resolver os problemas evidenciados, mas é uma das que me permitem, enquanto professor da instituição, interferir na realidade.

Finalmente, quando comecei esta jornada, pretendia encontrar possibilidades de aprimorar a minha prática profissional, ou seja, o exercício da docência e, certamente, deparei-me com questões que modificaram a minha forma de pensar e enxergar a escola. A realização desta dissertação me permitiu olhar o cenário educacional do CTPM/JF a partir de novos horizontes, compreendendo melhor as especificidades de sua estrutura pedagógica e até mesmo administrativa. Por conta dos limites impostos pela minha função, nem todas as deficiências observadas puderam ser tratadas no PAE, mas é essencial que os responsáveis intervenham no sentido de equacionar os problemas revelados. Além disso, essas questões podem ser abordadas por mim em trabalhos futuros ou por outros pesquisadores interessados em investigar as problemáticas apresentadas neste estudo de caso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr., 2002.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRACHT et al., Valter. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Vade Mecum compacto**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2011.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF. 16 de julho de 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. 24 de abril de 2007.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Ministério

da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010.

CARVALHO, Fernando Luís Seixas de. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas.** 2006. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Ricardo Antunes (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo, SP. Expressão Popular, p.13-34. 2004.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. IN: CASTELLANI FILHO et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 91-102, dez. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 192-206, jun. 2013.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Planejamento como prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INEP. **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento da Escola do Colégio Tiradentes**. Juiz de Fora, 2008.

JEBER, Leonardo José. **A educação física no ensino fundamental**: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISI, Ayra; MOURÃO, Ludmila Nunes. ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE: iniciando um diálogo com a Educação Física. IN: ANAIS DO XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DOS ESPORTE (CONBRACE). V Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE). Brasília, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação Ideológica. **O Diretor – articulador do projeto da escola**, Série Ideias São Paulo, FDE, n. 15, p. 115-125, 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, André Silva. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, et al (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MINAS GERAIS. **CBC Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

_____. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. 13. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007.

_____. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS). **Regimento Escolar Juiz de Fora**. Belo Horizonte, MG. 2014.

MINAS GERAIS. Instrução nº 02, de 14 de janeiro de 2016. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal e a designação para o exercício de função pública nas Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM), para o ano de 2016**. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Belo Horizonte, 2016.

_____. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. **Altera as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências**. Palácio Tiradentes. Belo Horizonte, 2012b.

_____. Plano Decenal de Educação do Estado: Lei nº 19.481 de 13 de janeiro de 2011. **Que institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais – PDEMG**. Palácio Tiradentes. Belo Horizonte, 2011.

_____. Resolução nº 4.209, de 16 de abril de 2012. **Aprova o Regulamento da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS)**. Belo Horizonte, 2012.

_____. Resolução SEE nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

_____. Resolução SEE nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica e dá outras providências**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015b.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetória Desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas Prado de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica

da cultura escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, p.631-640, set./dez. 2013.

PINA, Leonardo Docena. Mediações que integram a Educação Física ao projeto pedagógico dominante. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 9, p. 1-22, 2008.

REIS et al., Adriano de Paiva. O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos: em busca dos fundamentos teóricos metodológicos. In: REIS et al, Adriano de Paiva (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.S. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações Necessárias. **Motrivivência**, n. 5, 6 e 7, p. 34-46, dez. 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./out. 2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010b.

SILVA, Efrain Maciel. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física Brasileira**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2013.

SILVA et al., Thiago Machado. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, RS. Volume 16, nº 02, p. 129 – 147. Abril/junho de 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. Função da Educação Física Escolar. **Motrivivência**, ano VI, n. 4, p. 16-21, jun. 1993.

SOUSA, Fábio Cunha; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a Educação Física na rede estadual de Pernambuco. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n.1, p. 1-319, jan./ mar. 2013.

SOUZA, Gabriela Reginato de. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** 2013. 411 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./ dez. 2005.

TAFAREL, Celi. Do trabalho geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Cultura Corporal e os Dualismos Necessários para a Ordem do Capital. **Boletim Germinal**, Londrina, PR. UEL, n. 9, nov. 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Programa de Ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano de 2008

Programa de Ensino – Ano 2008 – Disciplina Educação Física Ensino Fundamental			
1ª Série	2ª Série	3ª Série	
➤ Atletismo; ➤ Handebol; ➤ Futsal; ➤ Voleibol; ➤ Educação Física Infantil; ➤ Pedagogia Lúdica; ➤ Ginástica Artística; ➤ Exercícios com aparelho.	➤ Atletismo; ➤ Handebol; ➤ Futsal; ➤ Voleibol; ➤ Educação Física Infantil; ➤ Pedagogia Lúdica; ➤ Ginástica Artística; ➤ Exercícios com aparelho.	➤ Atletismo: corrida contínua, lenta, rápida, intervalada, saltos; ➤ Handebol: Exercícios especiais para contra-ataque, cruzamento e deslocamento; ➤ Futsal: regras, arremessos, penalidades, funções, contagem de tempo, tiros livres, faltas e incorreções; ➤ Voleibol: Reação, exercícios com bolas, velocidade, distância, altura; ➤ Educação Infantil: linha e movimento; ➤ Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras; ➤ Ginástica Artística: Rolamento, avião, estrela, parada de 2 apoios; ➤ Exercícios naturais com aparelhos, equilíbrio, cordas, bolas, arcos, bastões, saquinhos.	
4ª Série		5ª Série	
➤ Atletismo: corrida comum e rápida; Ritmo e Flexibilidade; revezamento, exercícios naturais; ➤ Handebol: exercícios de passe, arremessos, regras; ➤ Futsal: Exercícios de passe, regras, projetos; ➤ Voleibol: Exercícios de reação; ➤ Educação Física Infantil: Linha e movimento; ➤ Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras; ➤ Ginástica Artística: rolamento, avião, estrela, parada de 2 apoios; ➤ Exercícios naturais com aparelhos, equilíbrio, bolas, arcos e bastões.		➤ Atletismo: Corrida comum, rápida, flexibilidade, força, saltos, exercícios naturais; ➤ Handebol: Exercícios de passe, jogos adaptados, aplicar regras; ➤ Futsal: Exercícios de passe, regras, projetos; ➤ Basquetebol: Maximizar o aprendizado, pesquisar, regras e técnicas; ➤ Voleibol: Exercícios de reação, toque, passes, rodízio e manchete; ➤ Educação Física Infantil: Linha e movimento; ➤ Ginástica Artística: cordas, equilíbrios e bastões.	

Fonte: Juiz de Fora, 2008.

ANEXO B

**Quadro de horários das turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental do
Colégio Tiradentes de Juiz de Fora – 2015**

Dia	Horário	401	402	403	501	502	503
Segunda-feira	13:00	E. Religioso	Geografia	Português	Matemática	Português	Geografia
	13:50	Matemática	Geografia	Português	Matemática	Português	Geografia
	14:40	Matemática	E. Religioso	Geografia	Geografia	Matemática	Português
	15:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	15:50	Português	Matemática	Geografia	Geografia	Matemática	Português
	16:40	Português	Matemática	Artes	Ética	E. Religioso	Inglês
Terça-feira	13:00	Português	Matemática	Ciências	Português	Matemática	Ciências
	13:50	Português	Matemática	Ciências	Português	Ed. Física	E. Religioso
	14:40	Ed. Física	Português	Inglês	História	Matemática	Redação
	15:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	15:50	Geografia	Português	Matemática	Ed. Física	Artes	Matemática
	16:40	Geografia	Inglês	Matemática	História	Redação	Matemática
Quarta-feira	13:00	Matemática	Português	História	Ed. Física	Português	Ciências
	13:50	Matemática	Português	História	Inglês	Português	Ética
	14:40	Português	Ética	Ed. Física	Matemática	História	Português
	15:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	15:50	Português	Ciências	Matemática	Matemática	História	Ed. Física
	16:40	Ed. Física	Ciências	Matemática	Artes	Ética	Português
Quinta-feira	13:00	Ciências	Português	Matemática	Português	Geografia	Matemática
	13:50	Ciências	Português	Matemática	E. Religioso*	Inglês*	Ed. Física*
	14:40	Inglês*	Ed. Física*	E. Religioso	Português	Geografia	Matemática
	15:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	15:50	Matemática	História	Português	Matemática	Português	História
	16:40	Matemática	História	Português	Matemática	Português	História
Sexta-feira	13:00	História	Matemática	Português	Português	Ciências	Matemática
	13:50	História	Matemática	Português	Português	Ciências	Matemática
	14:40	Redação	Artes	Ed. Física	Redação	Ed. Física	Artes
	15:30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	15:50	Artes	Redação	Ética	Ciências	Matemática	Português
	16:40	Ética	Ed. Física	Redação	Ciências	Matemática	Português

* Horário destinado para a reunião semanal.

ANEXO C**Projeto Aluno Pingo**
ESTRATÉGIAS (PARA 1º AO 6º ANOS)**PORTUGUÊS**

- * Construção de acrósticos com a palavra ÁGUA
- * Produção de texto (4º, 5º, e 6º anos)
- * Lista de utilidades da água
- * Produção coletiva de pequenos textos (1º, 2º e 3º anos)
- * Cruzadinhas
- * Atividades diversificadas envolvendo a escrita de palavras significativas sobre o assunto estudado.
- * Jogo da memória.

MATEMÁTICA

- * Estatística (contas de água e porcentagem de água nos alimentos e no corpo).
- * Analisar contas de água das famílias dos alunos e discutir sobre o desperdício
- * Noções de massa (pesado/leve), volume (cheio/vazio)
- * Situações-problema envolvendo a água.

CIÊNCIA E GEOGRAFIA

- * Observação do ciclo da água.
- * Observação do ciclo da água através do jogo Gcompris no computador;
- * Conversa sobre o desperdício da água nas diversas situações cotidianas.
- * Experiências diversas com a água nos estados: sólido/líquido/gasoso.
- * Experiência do pé de feijão.
- * Pesquisa de figuras que mostrem as diferenças entre a água limpa e a água poluída.
- * Maquetes.

HISTÓRIA

- * Início do tratamento de esgoto na cidade.
- * Como era a vida antes da canalização.

ARTES

- * Recorte e colagem
- * Desenho do mascote Pingo
- * Confecção de painel ou mural com o tema

ANEXO D

Entrevistas semiestruturadas→ **Professores de Educação Física do CTPM/JF**

- I. Para iniciarmos a nossa entrevista, gostaria que falasse qual o seu nome e qual a sua formação?
 - a. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
 - b. Quais turmas você já trabalhou nesta escola e em quais você está atualmente?
- II. Qual o papel da Educação Física na formação dos alunos?
 - a. Como você vê a Educação Física no conjunto de disciplinas na primeira etapa do Ensino Fundamental?
- III. Como você avalia a disciplina de Educação Física nesta escola?
 - a. E no cotidiano desta escola, como você percebe a Educação Física em relação ao conjunto de disciplinas (Quanto a importância dada a ela, as semelhanças e as diferenças quando comparadas às outras disciplinas)?
- IV. Qual a proposta de Educação Física apresentada nos documentos da escola (PDE e Regimento Escolar)? Como você a avalia?
 - a. Como acontece a supervisão e a orientação da Educação Física nesta escola? (Se não ocorrer, porque você acha que não é feito? E como ele deveria ser feito?)
 - b. Você sabe como ocorre com as outras disciplinas? Elas possuem algum tipo de supervisão ou orientação?
 - c. Na sua opinião, como os demais professores veem a Educação Física nesta escola? [Você já viu alguma atitude ou comentário que só tenha sido realizada com a Educação Física (se sim, quais? São comuns ou raros?)]
 - d. E os alunos? Como eles veem a disciplina?
- V. O que você entende como planejamento pedagógico? Como ele feito nesta escola?
 - a. Este planejamento é feito apenas por você ou é realizado coletivamente? E como ele ocorre? A escola destina algum momento para isso? (Se sim, qual?)
 - b. Você tem alguma orientação pedagógica para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (se não, por qual motivo não tem?)
 - c. Você tem ou recorre a alguma fonte para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (Se não, por qual motivo não tem?)
 - d. Como você avalia esta experiência sobre a forma de planejar nesta escola? Por quê?
- VI. Ainda sobre o planejamento, tem algo que você considera importante e que é feito na escola? (Se sim, o que? E como acontece?) (se não, tem algo que você acha que seria importante ser feito? O quê? E como seria?)
- VII. Para concluir, você tem mais alguma coisa a falar sobre o que conversamos?

→ **Professoras regentes de turma**

- I. Para iniciarmos a nossa entrevista, gostaria que falasse qual o seu nome e qual a sua formação?
 - a. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
 - b. Quais turmas você já trabalhou nesta escola e em qual você está atualmente?
 - c. Por quais disciplinas você é responsável atualmente?
- II. Para você, qual o papel da Educação Física na formação dos alunos?
 - a. Como você vê a Educação Física no conjunto de disciplinas na primeira etapa do Ensino Fundamental?
- III. Como você avalia a disciplina de Educação Física nesta escola?
 - a. E no cotidiano desta escola, como você percebe a Educação Física em relação ao conjunto de disciplinas (Quanto a importância dada a ela, as semelhanças e as diferenças quando comparadas às outras disciplinas)?
- IV. Como acontece a supervisão e a orientação das disciplinas que você ministra nesta escola? (Se não ocorrer, porque você acha que não é feito? E como ele deveria ser feito?)
- V. O que você entende como planejamento pedagógico? Como ele feito nesta escola?
 - a. Este planejamento é feito apenas por você ou é realizado coletivamente? E como ele ocorre? A escola destina algum momento para isso? (Se sim, qual?)
 - b. Você tem alguma orientação pedagógica para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (se não, por qual motivo não tem?)
 - c. Você tem ou recorre a alguma fonte para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (Se não, por qual motivo não tem?)
 - d. Como você avalia esta experiência sobre a forma de planejar nesta escola? Por quê?
- VI. Ainda sobre o planejamento, tem algo que você considera importante e que é feito na escola? (Se sim, o que? E como acontece?) (se não, tem algo que você acha que seria importante ser feito? O quê? E como seria?)
- VII. Para concluir, você tem mais alguma coisa a falar sobre o que conversamos?

→ **SOESP**

- I. Para iniciarmos a nossa entrevista, gostaria que falasse qual o seu nome e qual a sua formação?
 - a. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
 - b. Quais turmas você já orientou/supervisionou nesta escola e em qual você está atualmente?
- II. Para você, qual o papel da Educação Física na formação dos alunos?
 - a. Como você vê a Educação Física no conjunto de disciplinas na primeira etapa do Ensino Fundamental?
- III. Como você avalia a disciplina de Educação Física nesta escola?

- a. E no cotidiano desta escola, como você percebe a Educação Física em relação ao conjunto de disciplinas (Quanto a importância dada a ela, as semelhanças e as diferenças quando comparadas às outras disciplinas)?
- IV. Como acontece a supervisão e a orientação das disciplinas nesta escola? (Se não ocorrer, porque você acha que não é feito? E como ele deveria ser feito?)
- V. O que você entende como planejamento pedagógico? Como ele feito nesta escola?
 - a. Este planejamento é feito pelos professores individualmente ou é realizado coletivamente? E como ele ocorre? A escola destina algum momento para isso? (Se sim, qual?)
 - b. Os professores têm alguma orientação pedagógica para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (se não, por qual motivo não tem?)
 - c. Eles têm ou recorrem a alguma fonte para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (Se não, por qual motivo não tem?)
 - d. Como você avalia esta experiência sobre a forma de planejar nesta escola? Por quê?
- VI. Ainda sobre o planejamento, tem algo que você considera importante e que é feito na escola? (Se sim, o que? E como acontece?) (se não, tem algo que você acha que seria importante ser feito? O quê? E como seria?)

Para concluir, você tem mais alguma coisa a falar sobre o que conversamos?

→ **Direção e vice direção pedagógica**

- I. Para iniciarmos a nossa entrevista, gostaria que falasse qual o seu nome e qual a sua formação?
 - a. Quanto tempo você trabalha nesta escola?
 - b. Quais funções você já exerceu nesta escola?
- II. Para você, qual o papel da Educação Física na formação dos alunos?
 - a. Como você vê a Educação Física no conjunto de disciplinas na primeira etapa do Ensino Fundamental?
- III. Como você avalia a disciplina de Educação Física nesta escola?
 - a. E no cotidiano desta escola, como você percebe a Educação Física em relação ao conjunto de disciplinas (Quanto a importância dada a ela, as semelhanças e as diferenças quando comparadas às outras disciplinas)?
- IV. Como acontece a supervisão e a orientação das disciplinas nesta escola? (Se não ocorrer, porque você acha que não é feito? E como ele deveria ser feito?)
- V. O que você entende como planejamento pedagógico? Como ele feito nesta escola?
 - a. Este planejamento é feito pelos professores individualmente ou é realizado coletivamente? E como ele ocorre? A escola destina algum momento para isso? (Se sim, qual?)

- b. Os professores têm alguma orientação pedagógica para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (se não, por qual motivo não tem?)
 - c. Eles têm ou recorrem a alguma fonte para realizar este planejamento? (Se sim, quais são elas e como você as avalia?) (Se não, por qual motivo não tem?)
 - d. Como você avalia esta experiência sobre a forma de planejar nesta escola? Por quê?
- VI. Ainda sobre o planejamento, tem algo que você considera importante e que é feito na escola? (Se sim, o que? E como acontece?) (se não, tem algo que você acha que seria importante ser feito? O quê? E como seria?)

Para concluir, você tem mais alguma coisa a falar sobre o que conversamos?