UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

LUCIANA VENÂNCIO

Orientadora: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

RIO CLARO – SP
2005

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

LUCIANA VENÂNCIO

Orientadora: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

RIO CLARO – SP
2005

Dedico este trabalho ao meu pai Sérgio e à minha mãe Glória, que muito fizeram e continuam fazendo para ajudar seus filhos e suas filhas.

AGRADECIMENTOS

- √ À minha orientadora, professora Suraya Darido, por ter confiado em mim e colocando-se sempre à disposição durante todo este processo
- √ Aos professores Irene Rangel (Tati), Carmem Lúcia Soares, Roberto Rodrigues Paes, Luiz Lorenzetto e Silvana Venâncio pelas contribuições para elaboração e desenvolvimento deste trabalho.
- √ Às professoras participantes da pesquisa pelos momentos inesquecíveis.
- √ Aos diretores das escolas por terem cedido os espaços para a realização da pesquisa.
- √ Aos membros do LETPEF pela contribuição e apoio, não posso deixar de citar os nomes de Luiz Sanches, Fernanda Impolcetto e André Minnuzo.
- √ À Coordenadoria de Educação de São Miguel Paulista (2001-2004) e à equipe de Gestão do CEU Parque São Carlos (Sônia, Fátima, Silvio e Luzinete) pelo apoio oferecido.
- √ Aos meus irmãos Milton, Sérgio, Elisangela e Marcelo que de uma forma ou de outra sempre estão ao meu lado. E também aos cunhados Shirley, Tuca, Glydiston e Denise por fazerem parte da nossa família.
- √ À minha tia Maria Júlia pelo carinho e dedicação.
- √ À família Campos: Milton, Vera, Júnior, Daniele, Adriana e Júlio César por terem me acolhido carinhosamente.
- √ Aos meus eternos amigos: Sidney Peres, Laudo Bonifácio Júnior, Vágner Rodrigues, Wonder Higino, Careimi L. Assmann, Janísio de Souza (Santista) e Alessandra Barbeiro companheiros de longa data.
- √ E, finalmente e, especialmente, aos meus sobrinhos e sobrinhas a quem peço desculpas por não ter dado a devida atenção: Fellipe, Marianna, Maria Júlia, Bárbara, Francisco, Maria Celeste e Ana, vocês continuam sendo meu carrossel de alegrias.

RESUMO

A necessidade de pensar a Educação Física no coletivo, levantou os primeiros questionamentos para a realização desta pesquisa. O objetivo constituiu-se em construir entendimentos sobre o significado do Projeto Político Pedagógico por um grupo de professoras de Educação Física, que pudessem fornecer subsídios para a sua construção e implementação. A pesquisa foi realizada com um grupo de três professoras que lecionavam em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Este estudo teve como referencial teórico adotado a metodologia do tipo pesquisa-ação, cuja base empírica permite conceber e realizar em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estarão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os resultados encontrados foram organizados em cinco categorias que apresentam uma certa dependência: a escola, ambiente de trabalho e formação, seleção e organização de conteúdos, coordenação pedagógica e construção e implementação de um projeto. O entendimento a respeito do PPP por parte das professoras de Educação Física não depende somente de um projeto individual de cada professor, mas também da busca coletiva de uma nova organização que considere cada escola, com suas particularidades e os contextos sociais; o que evidencia os diferentes níveis de pensar a escola, a educação e a própria Educação Física, visto que este processo está imbricado de elementos que caracterizam a fragmentação do processo educativo e da formação do professor, organização escolar cristalizada – tempos e espaços pré-estabelecidos, conteúdos escolares não relevantes, pouca participação do aluno e do professor nos processos decisórios da escola, políticas públicas que não consideram as características de cada escola, formação inicial que não prepara o professor para realizar mudanças, dificuldades em considerar e constituir a escola também como espaço de formação continuada e local de articulação e integração de saberes. As mudanças poderão ocorrer, porque os participantes vão se constituindo em colaboradores coletivos podendo dialogar, planejar, elaborar, refletir e construir conjunta e criticamente suas práticas, as condições de trabalho e a formação continuada.

PALAVRAS CHAVES: Educação Física – escola – projeto político pedagógico – pesquisa-ação – formação continuada

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 1 – Propostas dos Encontros.....69

Quadro 2 – Questões de Âmbito Geral.....79

Quadro 3 – Questões Específicas – A escola.....79

Quadro 4 – Olhares da Escola.....99

Quadro 5 – A vida coletiva na escola 99

Quadro 6 – O Projeto Político Pedagógico.....100

LISTA DE FIGURAS[1]

Página

FIGURA 1- ***A negra*** por Tarsila do Amaral (1923).....1

FIGURA 2 - ***Morro da Favela*** por Tarsila do Amaral (1924).....8

FIGURA 3 – ***Operários*** por Tarsila do Amaral (1933).....13

FIGURA 4 - ***Central do Brasil*** por Tarsila do Amaral (1933).....58

FIGURA 5 - ***A Feira I*** por Tarsila do Amaral (1924).....73

FIGURA 6 – ***Abaporú*** por Tarsila do Amaral (1928).....123

[1] Tomei a liberdade de incluir no início de cada capítulo algumas obras da artista plástica brasileira Tarsila do Amaral, para ilustrar todo o processo de construção deste trabalho. As ilustrações permitem fazer uma analogia com os temas de cada capítulo, no entanto deixo claro que as mesmas não foram objeto de preocupação desta pesquisa.

SUMÁRIO

Página

1. APRESENTAÇÃO..... 2

2. INTRODUÇÃO.....9
   2.1 Objetivo 11

3. A ESCOLA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA..... 14
   3.1 A escola e a educação: suas contradições..... 14
   3.2 A escola como espaço coletivo a ser construído..... 21
   3.3 O contexto da LDB na construção do PPP..... 23
   3.4 PPP: conceitos e contextos.....30
   3.5 PPP e o conhecimento da realidade..... 39
   3.6 PPP e a Educação Física: apontamentos de alguns autores da área.... 43

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 59
   4.1 Contextualizando a Pesquisa - Ação.....61
   4.2 A Pesquisa-Ação e a Educação Física escolar..... 63
   4.3 A Coleta de Dados.....65
      4.3.1 O contato com os professores e a definição dos participantes.....65
      4.3.2 Os encontros.....68
      4.3.3 O estreitamento das relações.....70
      4.3.4 A avaliação 72

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....74
   5.1 Escola: necessidade de conhecimento – Que espaço é esse?..... 74
   5.2 Ambiente de trabalho e Formação: rompimento de práticas individualizadas.....80
   5.3 Seleção e organização dos conteúdos..... 100
   5.4 Coordenação Pedagógica: articulação das ações coletivas.....115

5.5 Construção e Implementação de um PPP.....119

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....130

ABSTRACT.....140

APÊNDICES.....141

ANEXOS.....145

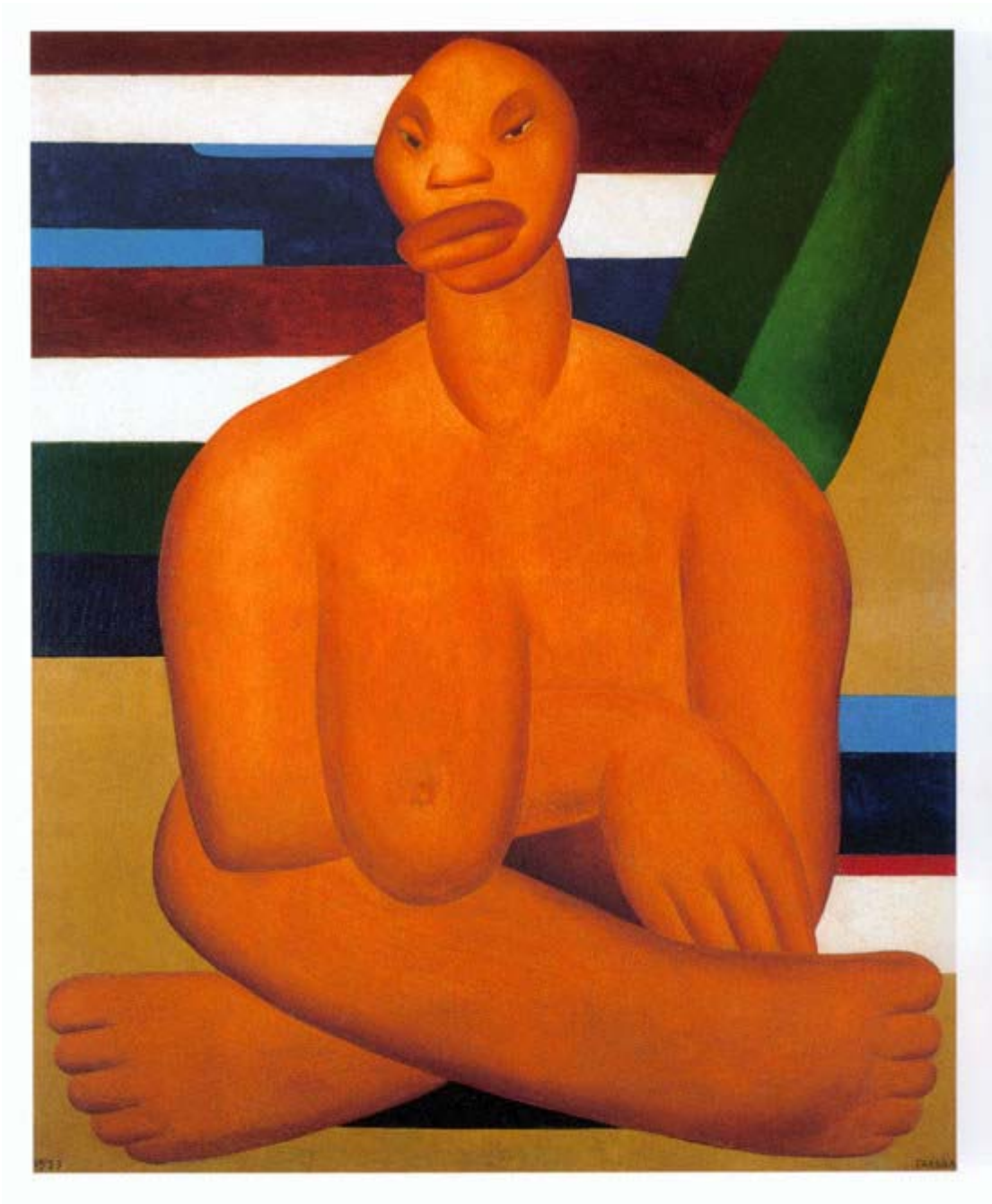


Figura 1. Tarsila do Amaral. **A Negra,** 1923.

1. APRESENTAÇÃO

O processo de apresentação pessoal e profissional não é uma tarefa fácil, porém necessária quando temos a intenção de chamar a atenção dos leitores para o porquê da importância e relevância do nosso trabalho.

Penso eu, que fui inserida na cultura corporal de movimento através de meus pais... ainda bebê. Quando minha mãe me levava no colo para ser amamentada, enquanto meu pai treinava futebol nos gramados de um estádio na cidade de Caxias do Sul, estado do Rio Grande do Sul. Tinha na época dois irmãos, inseridos tanto quanto eu nesta cultura.

Os anos se passaram, retornamos à cidade de São Paulo, onde cresci e atingi a idade para iniciar meu caminho pelos bancos escolares da escola pública brasileira, o ano era 1977. Nesta época já tinha mais um irmão e uma irmã.

A década de 70, período de meu ingresso na escola pública foi um período turbulento da história social, política e econômica do Brasil, porém um período muito rico de manifestações da cultura em prol de uma liberdade de expressão e conscientização popular. Neste período, no campo da cultura esportiva, o futebol,

expressão da paixão nacional foi usado como carro chefe das campanhas de manipulação social, éramos 90 milhões em ação, obedecendo às ordens dos homens de farda.

A década de 80 marca o início do processo de democratização do país, meus pais continuaram me mantendo na escola pública, acreditavam nela.

Com o fim do antigo 1º grau (8ª série), hoje em algumas cidades como São Paulo denominada de 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental, ingresso em 1985, no atual Ensino Médio (antigo 2º grau) noturno. Fiz a opção de não mudar de escola e estudar a noite por conta de minhas amigas e amigos desde o 1º ano escolar. Fizemos parte do Grêmio Estudantil da Escola, equipe esportiva que representava a escola em jogos escolares, representante de classe, conselho de escola, fanfarra escolar, enfim, participava do “movimento da escola”.

Apesar do cenário que se mostrava aparentemente perfeito, este não era o retrato fiel do que se passava no interior da escola pública. Os professores ficavam juntos, mas não decidiam coletivamente como pensar os alunos que ali estavam presentes. O importante era cada um “dar” a sua aula, a obrigação dos alunos era receber as informações para passar no vestibular.

Terminamos o Colégio, e nos separamos momentaneamente, fui cursar Educação Física, alguns História, Medicina, Educação Artística... outros, à época, não tinham claro, se prestar o vestibular era o ideal.

Para mim, estava claro (não sei se para a escola e para os professores), pois muitos colegas dos bancos escolares queriam ir à escola para ingressar na faculdade, como também queriam ir à escola para viver, aprender a ler e escrever,

recitar poesia, compor música, ouvir história, conhecer o Brasil e sua literatura, praticar atividades esportivas e associar tudo isso com a vida.

No ano de 1991, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro, sabendo que depois de concluído o curso, ingressaria no “mercado de trabalho” para “dar aula”.

Durante a graduação lecionei em escolas públicas estaduais da cidade de Rio Claro como professora substituta em 2 escolas de ensino fundamental. Iniciou-se neste período (1993) meus primeiros entendimentos, agora como docente e não mais como aluna, do que era uma escola pública, suas várias facetas e complexidades, suas incertezas e incompreensões.

Na graduação fui orientada prazerosamente pelo Profº Luiz Lorenzetto, que me fez ir “olhar a escola”, os alunos e alunas e saber deles o que entendiam a respeito do fenômeno lúdico. Neste trabalho também contei com a colaboração da Profª Irene (Tati) que teceu considerações relevantes sobre a escola. Neste meu primeiro trabalho de iniciação no campo da pesquisa contei com uma bolsa de iniciação científica do CNPq, cujo título foi: Professor: Venha para a escola... brincar!

A certeza de tornar-me professora foi fortalecida conforme as experiências vivenciadas na graduação (formação inicial). Em 1994, conclui a graduação, estava formada, inicia-se meu processo de formação continuada ou formação permanente.

Em 1996 prestei concurso público para professora no Município de São Paulo. Porém, antes de ser convocada para assumir o cargo do referido concurso, lecionei em 1997 na Fundação Paula Souza como professora contratada do

Ensino Médio, escola técnica. Minha primeira experiência com esse nível de ensino.

Em 1997 ocorreu o processo de mudança na estruturação da grade curricular do Ensino Médio, e a Educação Física teve sua jornada de hora-aula reduzida, passando de 3 aulas para 2 aulas semanais. Em 1998 tive meu contrato rescindido e deixei o Ensino Médio.

No entanto, no início do mesmo ano, fui convocada para assumir o cargo de professora titular de ensino fundamental no município de São Paulo.

Meu olhar para a escola pública, então, tem um ganho em termos de qualidade. Finalmente assumi o cargo de titular, escolhi uma escola desconhecida, cujas experiências profissionais proporcionadas do ponto de vista da Educação Física escolar e de como é complexo e dinâmico conviver e relacionar-se coletivamente, instigaram-me a prosseguir meus estudos. Assumir um cargo de professor titular pode a princípio não ter muito significado para quem estava apenas ingressando, no entanto, no dia-a-dia verifiquei a atitude de certos segmentos da escola para com os professores titulares e não titulares (adjuntos, comissionados, contratados, estáveis etc.). Foi nesta escola pública que pude, junto com outros profissionais/trabalhadores da educação, desviar/chamar a atenção para a Educação Física escolar.

Em 2001 matriculei-me no Curso de Especialização na Faculdade de Educação Física da UNICAMP: Pedagogia do Movimento, onde fiz um relato de experiência da minha prática pedagógica enquanto professora de Educação Física escolar e meu olhar e participação na construção da proposta político-pedagógica da escola.

No referido Curso de Especialização pude conhecer “mais de perto”, profissionais da Educação Física como Jocimar Daólio, Silvana Venâncio, Roberto Paes e Carmen Lúcia Soares, que atenderam em suas aulas às minhas expectativas.

Em maio de 2002, terminei a Especialização e recebi um convite para compor a Equipe Técnica Pedagógica da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de São Miguel Paulista/Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, como STE (Serviço Técnico Educacional). Fui indicada após consultas a coordenadores pedagógicos e professores da região. Foi uma surpresa, primeiro por nunca ter pensado em atuar diretamente na formação de professores, segundo pelo fato de estar atuando na rede municipal de ensino há menos de 5 anos. Apesar disso, aceitei o desafio.

Em 2003 ingressei no Mestrado em Rio Claro, com a preocupação de continuar escrevendo sobre o professor de Educação Física escolar e sua participação na vida da escola, mais especificamente, sua participação na construção e implementação de um projeto político pedagógico, com a orientação atenciosa da professora Suraya.

Em 2004 solicitei exoneração no cargo de STE (Serviço Técnico Educacional) junto à Coordenadoria de Educação de uma das subprefeituras do município de São Paulo e retornei à sala de aula, momento este que me permitiu refletir ainda mais a respeito das instâncias e poderes que caracterizam e constituem a educação pública.

E este capítulo da minha caminhada pela escola pública, Educação e Educação Física, que apresentarei neste trabalho, caminho este que foi

particularmente trilhado em instâncias coletivas, tanto particular, quanto profissional.

Figura 2. Tarsila do Amaral**. Morro da Favela**, 1924.

2. INTRODUÇÃO

Após cinco anos ensinando no magistério público municipal de São Paulo, como professora de Educação Física, inquietava-me o fato de como se apresentava o componente curricular Educação Física diante dos outros componentes curriculares. Essa profunda inquietação levou-me a questionamentos do tipo: “Como ter minha prática educativa valorizada diante dos olhos dos outros atores que faziam parte do coletivo da comunidade escolar?”

Quando ingressei como titular na rede municipal de ensino em 1998, a história escrita até então pela Educação Física escolar era a que privilegiava os mais habilidosos e os mais talentosos, que deveriam tão somente treinar e representar a escola em campeonatos esportivos; prova disto são os inúmeros troféus expostos na sala da direção da escola.

Essa não era a visão de Educação Física que desenvolvi ao longo da minha história, da minha formação e vivências profissionais, e muito menos a

visão de educação que assumi, considerando a escola como um espaço de relações humanas, de construção de saberes e conhecimentos.

As inquietações como educadora puderam, pouco a pouco, ser divididas quando um grupo de profissionais da educação resolveu iniciar um processo de construção coletiva, e percebeu que havia a possibilidade de resgatar um instrumento pouco valorizado até então – visto apenas como obrigação burocrática – o Projeto Político Pedagógico (PPP).

As dificuldades de se trabalhar no coletivo são inúmeras. Esbarramos em concepções difíceis de serem superadas, histórias de vida e formações profissionais diferentes, expectativas e ideologias que nem sempre compactuam entre si. Porém, quando uma escola, um grupo ousam transformar e encarar as diferenças, estes podem ser considerados os primeiros passos para se buscar um ensino/educação de qualidade.

A situação apresentada levou-me a outros questionamentos e preocupações: como ampliar as possibilidades de compreender a Educação Física escolar e seu compromisso na construção e implementação de um PPP? As preocupações foram também decorrentes das necessidades e interesses que emergiram durante toda a minha estada naquele ambiente escolar.

Ter a tarefa de compreender e interpretar o contexto escolar através dos saberes e conhecimentos construídos historicamente pela Educação Física fazia parte da tarefa maior de tentar transformar todo um contexto, a organização coletiva do trabalho escolar.

No entanto, aceitamos o desafio de abordar o tema, neste momento atual, onde a escola, seus agentes e suas práticas estão sendo ressignificados. E, para

isso, estaremos construindo em conjunto com professores de Educação Física que atuam cotidianamente na escola, um certo entendimento a respeito da construção e implementação de um PPP.

Realizamos uma revisão de literatura a respeito dos temas; escola, projeto político pedagógico, Educação Física e a LDB, considerando seus contextos e analisando a opinião de diferentes autores tanto da área da Educação, como da Educação Física.

Nossa intenção não é desvalorizar e nem tampouco tecer críticas negativas que reforcem o estado de inércia que se encontram algumas escolas municipais e por conseqüência a prática de determinados docentes, mas sim ao lado desses profissionais/professores, procurar caminhos para melhorar a prática, numa perspectiva reflexiva.

Neste trabalho coloquei-me como uma colaboradora junto aos professores. Colaborar significa: Prestar colaboração; trabalhar na mesma obra; cooperar. Escrever ou prestar colaboração. Concorrer, contribuir. Auxiliar ou ajudar a fazer alguma coisa (FERREIRA, 1988).

2.1 Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi construir entendimentos sobre o significado do PPP por um grupo de professoras de Educação Física, entendimentos estes que poderão fornecer subsídios para a construção e implementação de um projeto político pedagógico. Buscou-se também levantar junto a este grupo, de forma

colaborativa, quais são os limites e possibilidades da ação coletiva, no interior do contexto escolar, na perspectiva de uma prática reflexiva.

Figura 3. Tarsila do Amaral. **Operários**, 1933.

3. A ESCOLA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 A escola e suas contradições

A escola conhecida nos modelos atuais surge no início do século XVIII e constitui-se nos chamados sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 1985).

A organização dos sistemas de ensino baseou-se no princípio de educação para todos enquanto direito e dever do Estado. Tal princípio, segundo Saviani (1985), era pois, de construir uma sociedade democrática para consolidar os interesses burgueses.

No entanto, segundo o autor, aqueles que estavam fora da escola, ou seja, fora do sistema de ensino, se encontravam nesta situação por não se adaptarem, sendo então colocados na marginalidade.

Para entender esta questão Saviani (1985) classificou as teorias da educação em dois grupos: teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas.

O primeiro grupo formado pela pedagogia tradicional (centrada no professor), a pedagogia nova (centrada no aluno) e a pedagogia tecnicista (centrada na produção e na eficiência).

O segundo grupo denominado de teorias crítico reprodutivistas é formado pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado e teoria da escola dualista.

Para o primeiro grupo a escola é concebida como um instrumento de correções de distorções, ou seja, superação da marginalidade, dissociada dos reais problemas que permeiam a sociedade; pensam a educação como autônoma e numa dimensão unilateral, cuja função é a integração e qualidade social, ou seja, cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais sem questionamento, não considerando as diferenças e individualidade de cada um.

A escola é compreendida pelo segundo grupo, como uma estrutura estritamente dependente dos condicionantes sociais de classes, e pressupõe que a reprodução dos valores da sociedade (classe dominante) é função da educação escolarizada.

A escola enquanto instituição social está associada à idéia de ascensão social e também ao local de apropriação de saberes, capazes de compreender a vida em uma sociedade de classes.

Percebe-se atualmente que a escola enquanto instituição social continua atendendo às expectativas de uma elite. Compreender o por quê da existência da desigualdade social e econômica, reprodução de valores consumistas, individualismo, exploração humana etc. são temas que necessitam ser repensados por todos aqueles envolvidos com a educação e a escola.

A escola vem envolvendo os agentes/atores educativos em práticas individualizadas e fragmentadas; nas quais os saberes escolares apresentam-se

como reafirmadores de uma sociedade injusta e sem significados para operar as mudanças necessárias.

Existem inúmeras dificuldades para que as pessoas possam compreender a escola enquanto espaço possível de emancipação e valorização das relações sociais humanas.

A partir dos anos 80 com o processo de democratização do país e o fim da ditadura, a escola é vista como um espaço possível para todos, pelo menos no discurso educacional. Espaço este insuficiente dado o número de jovens, crianças e adultos que estavam e/ou estão fora dela. O direito lhes foi garantido constitucionalmente, porém o dever do estado, da união, do município ainda está para ser cumprido plenamente.

Apesar disso, os agentes sociais representantes da escola não podem abrir mão de seu direito e dever de educar coletivamente a comunidade nela inserida.

Entendemos que uma escola precisa tomar em suas mãos o dever público de oferecer uma educação de qualidade, caminhar em busca de uma possível autonomia, e para isso a integração de saberes e atitudes políticas dos educadores acena como uma possibilidade de transformação.

Entretanto, isso não significa que a escola efetivamente irá solucionar sozinha, enquanto instituição, as demandas sociais de desigualdades existentes. O cenário que assistimos atualmente é na sua maioria de práticas individualizadas, posturas pouco reflexivas, ausência de políticas públicas educacionais concretas capazes de propiciarem o desenvolvimento e transformação da escola e de seu sistema.

As barreiras que os profissionais, trabalhadores da educação, enfrentam para refletir criticamente a respeito do espaço coletivo escolar são inúmeras tais como currículo organizado por disciplinas; diferentes jornadas de trabalho dos professores que atuam em mais de uma escola; ausência de coordenação pedagógica que subsidie e articule as ações e práticas pedagógicas; direção/gestão escolar vertical, além de outros. Neste trabalho procuraremos apontar algumas possibilidades para caminhar em busca do enfrentamento de tais barreiras.

A escola e seu contexto apresentam uma história de contradições e complexidade, que precisa romper com as questões de reprodução de conhecimentos adquiridos em função de sua origem nos interesses da burguesia; com a sua estrutura burocrática, tempos e espaços organizacionais engessados.

Práticas alicerçadas em paradigmas positivistas de educação, que conjuntamente formam uma característica muito peculiar do que venha a ser o espaço escolar e sua cultura. Cultura essa que estabelece um *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 1992), no qual seus agentes estão mergulhados em um espaço de submissão e poder hierárquico.

Alguns estudos foram realizados, na tentativa de compreender a escola e seus contextos históricos e estrutura organizacional, vale a pena destacar o trabalho de Souza (1998) - Templos de Civilização – no qual, a autora nos apresenta referências da implantação da escola pública primária em São Paulo, sua organização e estruturas curriculares entre 1890 e 1910.

A estrutura organizacional da escola apresenta-se como uma ameaça ao trabalho crítico coletivo, pois pressupõe um locus de resistências às tentativas de mudanças, diante dos tempos e espaços cristalizados.

O trabalho coletivo apresenta-se como espaço de resistência à uma relação individualizada de praticar a escola nos dias atuais.

Nesta perspectiva, o trabalho coletivo na escola pressupõe um rompimento ao paradigma da individualidade e falta de objetividade, e aponta para um paradigma da coletividade e a busca de um objetivo em comum, crítico, relevante e dialógico.

Libâneo (1998) discute as transformações do papel da escola e dos professores na sociedade dita pós-industrial. Estas transformações acabam intervindo nas várias esferas da vida social, mudanças econômicas, sociais, políticas culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência.

Frigotto (1996) e Sacristán (1996) apontam que a transformação geral da sociedade repercute na educação, nas escolas e no trabalho dos docentes.

No entanto, os autores nos alertam que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado, sendo mínima ou inexistente a preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas. Neste sentido, não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que privilegie conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje.

Os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos são valorizados em detrimento dos princípios, valores e atitudes voltadas para a vida coletiva, para a solidariedade e para o respeito à vida.

A escola precisa abandonar, no entendimento de Libâneo (1998), a idéia de ser simplesmente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, no qual o conhecimento possibilite a atribuição de significado à esta.

Nesta escola, é indispensável a presença do professor, pois é ele que, no exercício da docência, irá ajudar o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas, por exemplo, dos diversos meios de comunicação (LIBÂNEO, 1998).

O mesmo autor aponta também que a valorização da educação escolarizada deve estar justamente na capacidade que esta tem em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor.

Como afirma Freire (2001), a prática educativa considerada como prática social, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo, fenômeno exclusivamente humano. Ensinar e aprender para o educador são momentos do processo maior de conhecer. Por isso deve envolver busca, curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer e alegria.

Gadotti (1992) ao revisitar as origens da escola pública afirma que a educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida, e é

necessário que o educador busque entender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.

A educação do homem burguês teve uma finalidade bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será um processo de formação do homem para adaptá-lo à vida numa dada sociedade? Não existirá uma concepção de sociedade que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nesta outra educação e como o mesmo pode ressignificar sua prática no interior de uma sociedade em constante modificação, porém ainda, opressiva?

Para Charlot (1979) o papel social da educação e da escola é efetivamente por fim a ambigüidades e contradições e mostrar que não é necessário adaptar a educação à sociedade, mas repensá-las ao mesmo tempo.

É na prática coletiva, no entender de Gadotti (1992), que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógica que esteja comprometida com os interesses da classe oprimida.

3.2 A escola como espaço coletivo a ser construído

Compreender como se constitui a comunidade escolar, mais especificamente, qual o entendimento que o corpo docente tem a respeito de trabalho coletivo implica em conhecer a escola, e para isso se torna necessário lançarmos sobre ela diferentes olhares.

Para Carvalho e Diogo (1994) a escola pode ser vista como um sistema, uma vez que define suas fronteiras pela interação com o meio, num movimento constante no qual existe uma interdependência entre os sujeitos que a compõem. Na medida em que a escola aponta princípios que norteiam a ação, ela pode ser compreendida como uma instituição; isso pressupõe uma compreensão do sentido global das estruturas, relações, normas e valores.

A escola enquanto instituição pode ser considerada um espaço que "organiza" as suas inter-relações num movimento constante e complexo entre as normas instituídas de um discurso fechado - por exemplo, legislação do magistério - e as ações desencadeadas pela cultura escolar (especificidade), que se configuram à medida que os sentidos e significados são atribuídos ao processo educativo, movimento este que acreditamos ser dialético.

Carvalho e Diogo (1994) ressaltam que as leituras do "instituído (o que está regulamentado, convencionado, legislado), do instituinte (o que, sob impulso dos desejos ou necessidade, produz a criação de novas regras) e do institucionalizado (reconhecimento das novas regras e sua incorporação na ordem do instituído)" vão desvendando/desvelando os valores e crenças mais arraigados na equipe, mostrando assim a cultura da instituição.

A escola é, para Marques (1998), uma rede de significados que lhe dão a sua identidade e a sua unidade; uma organização em que se constrói regras, ritos, ações e símbolos. No entanto, sob aspectos analíticos podem-se, assim, se separar a dimensão simbólica e a dimensão funcional da instituição, ou seja, o instituinte e o instituído.

Segundo Garcia (2002) há diversos documentos que caracterizam as instituições públicas e privadas (Regimento, Ideário, Plano Escolar, Projeto Pedagógico, Currículo e outros) e que se constituem uma via de acesso para se conhecer a escola, uma vez que abrange, no plano formal a maioria dos seus aspectos: objetivos, fins, currículo, espaço físico, corpo docente e funcionários.

A autora chama de Ideário, o documento que explicita a intenção da escola, e o Plano Escolar é (ou deveria ser) o norte da instituição, a partir do qual os vários setores, como, por exemplo, os componentes curriculares, definem seus planos específicos: a direção, o setor administrativo, o setor pedagógico. Muitas vezes, porém, os planos específicos não se afinam com o Ideário e o Plano Escolar: cada setor ou cada indivíduo organiza a sua ação conforme suas crenças e seus próprios objetivos, uma diferença salta à vista na simples leitura ou na análise dos diversos planos.

A construção de projetos implica participação, trabalho em conjunto, parceria, visão de futuro, metas, perspectivas e comprometimento de diversos setores – dimensões estas que não devem passar despercebidas no cotidiano escolar. Esse processo de construção e implementação do PPP pressupõe a interação entre as pessoas que fazem parte da escola; cada um dos indivíduos do grupo traduz e elabora uma conduta própria, fruto da construção social de um

determinado grupo, dentro de uma determinada instituição, em tempo e espaço definidos.

Almeida (2000) a respeito dos interesses individuais e coletivos admite que é no cruzamento dos projetos individuais com o projeto coletivo, nas relações aí estabelecidas, que a vida da escola se constitui e que, quanto mais os projetos individuais estão contemplados no coletivo, maior a probabilidade de sucesso destes.

Torna-se relevante analisar que os conceitos veiculados nos meios profissionais a respeito de PPP, nem sempre gozam de unicidade de significado: são compreendidos e interpretados de diferentes formas, assumindo múltiplas dimensões. E, de fato, são múltiplas as conotações atribuídas ao termo.

A dinâmica escolar transita entre o Projeto Pedagógico formal (aquilo que está documentado, escrito; enfim, o discurso da instituição) e Projeto Pedagógico em ação, ou seja, como funciona o projeto na realidade.

3.3 O contexto da LDB na construção do PPP

A LDB nº 9394/96 surgiu dentro de um contexto de transformações rápidas e contínuas, caracterizando a reforma do sistema educacional nacional, que implicou em mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, conforme os princípios, fins e objetivos sancionados em 20/12/1996, considerando as alterações sofridas em artigos, parágrafos e decretos até 2004.

A atual LDB, conforme Castellani Filho (1998), foi o resultado de diversas discussões entre membros da sociedade civil, deputados, senadores e poder

executivo durante um período de oito anos, nos quais se passaram três legislaturas (grupos de deputados e senadores) e quatro presidentes (José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando H. Cardoso).

Esta LDB trouxe consigo uma série de mudanças, dentre as quais podemos destacar: a mudança da estrutura didática, a autonomia dada às escolas e aos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e privados, e o enfoque direcionado à formação do cidadão.

Nossa intenção não será descrever o caminho da Lei mas, apenas de ressaltar (sem ingenuidade) a importância dos significados sociais, políticos, econômicos e pedagógicos que permeiam o texto legal em âmbito geral (apesar do retrocesso recente relacionado à Educação Física, que retira a facultabilidade do ensino da mesma no ensino noturno, abrindo e ampliando os precedentes de dispensa para todos os alunos).

Cury (1997) designa a L.D.B. como uma “polifonia acromática”, por considerar que muitas vozes foram mascaradas, silenciadas, por considerar que existem vozes recessivas e outras dominantes e pela incongruência do conjunto da lei. Mas ressalta que o respeito à lei é uma das formas mais avançadas do estado democrático e de direito, por isso cumpre-nos, sob a lei, encontrar os caminhos de emancipação que a mesma propicia àqueles que se recusam a viver na anomia. Como forma de alcançar essa emancipação destaca o caráter flexível da lei no que se refere à estrutura e ao funcionamento da educação nacional, e acrescentamos às palavras do autor que, um estado democrático e de direito não está livre de conflitos.

A questão da construção do projeto pedagógico aparece na LDB, com destaque, no qual que é enfatizada a necessidade da participação da equipe escolar na construção do mesmo e a autonomia da escola para concebê-lo, viabilizá-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Segundo Gadotti (2001), a legislação dá alguns passos embora tímidos na direção da descentralização e da autonomia. Vejamos alguns artigos da LDB que tratam desta temática:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL,1998).

No Brasil, a educação básica é subdividida em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1998). Neste contexto encontra-se a Educação Física como componente curricular.

A Lei Federal nº 10.793 de 01/12/2003 (BRASIL, 2003) alterou a redação do artigo 26, parágrafo 3º da LDB nº 9394/96 de 20/12/1996 que estabelece as Diretrizes Básicas da Educação Nacional, e dá outras providências:

Artigo 26, § 3º: "educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II- maior de 30 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 1044, de 21/10/69[2];

V- alunos de pós-graduação (vetado)

VI- à mulher com prole.

Tal alteração no nosso entender não significou muito para a Educação Física, pois desconsiderou o direito do aluno trabalhador, maior de 30 anos e com filhos a ser inserido na cultura corporal de movimento, ficando a escola encarregada de considerar em seu currículo os itens apontados acima.

Vale, no entanto ressaltar, que por aqueles motivos, apresentados anteriormente, os alunos podem ficar ausentes das aulas de Educação Física. O mesmo não se aplica a alunos que apresentem atestado médico referentes a

[2] O decreto nº 1044 de 21/10/60 refere-se a legislação específica que trata de ausência de alunos por motivos de saúde – incapacitado fisicamente de freqüentar as atividades escolares.

doenças que não sejam infecto-contagiosas, pois, mesmo que não possam participar das atividades de caráter físico, estes devem comparecer as aulas, tendo em vista que a Educação Física é um componente curricular como os demais e não se restringe apenas a este tipo de atividade. Quanto aos portadores de doenças infecto-contagiosas estes devem, sim, ficar afastados das aulas de todos os componentes e não só da Educação Física.

A sombra da LDB nº 5691/71, ainda permanece perseguindo a Educação Física escolar, pois com a mudança específica para a Educação Física, passando de “atividade”, de cunho eminentemente técnico e metodológico (CARMO, 1991) para componente curricular LDB nº 9394/96, as até então “atividades”, passaram a ser inseridas na escola e, para efetivá-las enquanto conhecimento da humanidade é necessário *“(...) preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola”.*(SOARES, 1996, p.7).

Na intenção de apontar modificações para a Educação Física escolar, em 01/12/2003, a facultabilidade foi alterada através da Lei n° 10.793, que determinou que as aulas de Educação Física passassem a ser facultativas não apenas todas as pessoas que estudassem no período noturno, mas sim àquelas que, independentemente do período de estudo, estivessem enquadradas nos itens anteriormente citados.

No entanto, com a alteração proposta pela Lei nº 10.793, o aluno trabalhador ficará sujeito a não ter acesso à cultura corporal de movimento, como também todos os demais alunos, a menos que a escola, conforme sua visão de educação expressa no seu projeto político pedagógico e nas ações coletivas desenvolvidas, insira tais alunos para que a exclusão não se expanda ainda mais.

Esta alteração, de certa forma, retomou o que era preconizado há mais de trinta anos, dando a possibilidade de exclusão das aulas deste conteúdo a um grande número de pessoas que se beneficiariam muito se as freqüentassem. Mais uma vez fica clara, também, a importância do professor de Educação Física da escola convencer as pessoas nestas condições a participarem de suas aulas através de propostas e estratégias de ensino relevantes e interessantes, aproveitando-se da flexibilidade de horário que é permitida, em algumas redes de ensino.

De qualquer forma, a LDB atual trouxe grandes avanços para a Educação Física escolar. Um destes aspectos é o fato de a mesma ser encarada como um componente curricular, e, talvez, mais importante ainda, seja o fato de a mesma viabilizar sua participação na elaboração e construção do projeto pedagógico da escola.

Segundo os PCNs (BRASIL,1998) ao delegar autonomia para a construção de uma proposta pedagógica integrada, a LDB responsabiliza a própria escola e o professor pela adaptação da ação educativa às diferentes realidades e demandas sociais.

A flexibilidade e autonomia citadas na lei implica a necessidade de definição da identidade e especificidade das instituições, missão a ser cumprida pelos sistemas e instituições de ensino com a participação de toda comunidade escolar que deverá formular sua proposta pedagógica como forma de exercer sua autonomia, uma vez que a LDB incumbe a escola dessa decisão.

A autonomia pode garantir no entendimento de Gadotti (2001) maior flexibilidade e responsabilidade para que a pluralidade escolar não seja sinônimo de má qualidade, mas de transparência, coordenação e organicidade.

Todo projeto tem um horizonte a seguir, um rumo a tomar e deve trilhar vários caminhos várias vezes, em um ir e vir contínuo, defendendo sua visão de educação, sua autonomia e sua avaliação. Conquistar a autonomia da escola, continua o autor, significa também estimular a criatividade e a inventividade social.

Gadotti & Romão (2001) comparam a autonomia à liberdade que é um processo sempre inacabado, um horizonte em direção do qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente.

Saviani (2001) acredita que a LDB é inócua diante da situação da educação, e que a organização escolar não é fruto da legislação: as duas são produtos da sociedade – dividida em classes – o que implica em forças sociais contrárias que impedem ou impulsionam o desenvolvimento da legislação e da escola, podendo desta maneira permitir o retrocesso ou avanço do estado em que a educação se encontra atualmente.

A LDB, segundo o autor, deixou muitas lacunas e omissões que podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. Entretanto, isso depende da capacidade de mobilização, articulação e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar, tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e conclusão da educação básica.

Veiga (1998) considera o PPP um instrumento de luta a ser utilizado pela escola, pois pressupõe superar a fragmentação do trabalho pedagógico, a hierarquia e a centralização.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.

A construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

3.4 O Projeto Político Pedagógico: conceitos e contextos

Partiremos inicialmente de algumas definições apresentadas pelo Dicionário Aurélio (1988) para entendermos os conceitos de Projeto-Político-Pedagógico:

- Projeto: Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema.
- Político: Relativo à, ou próprio da política: conjunto de objetivos que informam determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução. Habilidade no trato das relações humanas, com vista à obtenção dos resultados esperados.

- Pedagógico: refere-se à pedagogia: o estudo dos ideais da educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios – processos e técnicas mais eficientes para efetivar estes ideais.

Projeto vem do latim *projectu*, do verbo projicere, que significa lançar para diante, indicando a idéia de futuro, algo que está por vir, por acontecer. A literatura aponta o conceito de projeto implicado em um processo de criação, transformação, mudança de algo que está por vir, promessa para o futuro, empresa, desejo, antecipação, finalidade, tensão, incertezas, ação, meio que permite ao homem ser parte da história. Ao gerir um projeto o homem concebe um futuro desejado, e pode vir a interferir na história, uma vez que possui a capacidade de transformar e provocar mudanças.

Um Projeto Político Pedagógico (PPP) é a realização de um plano de ação, a partir de ideais de educação, tendo como elemento básico as relações humanas, ou seja, o ser humano agindo segundo seus interesses coletivos.

Para Palma Filho (1998) as diferentes concepções de educação, mesmo implícitas às vezes, sempre estão presentes no planejamento educacional e curricular. Quando a escola seleciona objetivos educacionais, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação do aprendizado, está optando por um determinado projeto educacional, que de forma alguma é neutro em relação à cidadania.

A idéia de projeto está implicitamente presente em contextos muito mais abrangentes, muito menos técnicos, muito mais pessoais, dizendo respeito a praticamente todas as ações características do modo de ser do indivíduo (MACHADO 2000).

Em sentido humano, a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser. Projetam, portanto, segundo Machado (2002), todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a idéia de projeto no terreno do exercício da cidadania.

Porém, a escolha das metas e objetivos, sempre se dá em um cenário de valores socialmente acordados; que nos permite associar imediatamente as idéias de projeto aos interesses da Educação.

Atualmente o PPP ocupa um lugar de destaque no âmbito das discussões sobre a educação. É considerado por aqueles preocupados com a formação docente fator importante no processo de desenvolvimento educacional e profissional, com vistas a fazer do espaço educacional um espaço de ressignificar as ações com possibilidade de mudança na realidade.

A difusão da organização do trabalho educacional a partir de um projeto segundo Barbier (1996), talvez possa ser explicada pela consciência ou necessidade de participação efetiva dos indivíduos na construção de plano daquilo que irão conduzir ou realizar. Dessa maneira, o trabalho se organiza segundo as expectativas de diferentes indivíduos ou grupos como se os seus interesses e objetivos fossem os mesmos. Segundo o autor, a noção de projeto tornou-se o centro de expectativas aparentemente convergentes de sujeitos que nem sempre compartilham os mesmos objetivos.

Para Sacristán (1999) os significados compartilhados pelos sujeitos ou por determinados grupos, devido à sua função dinâmica, marcam orientações de valor, opções e direções para as práticas educativas serem desenvolvidas.

Boutinet (2002**)** considera organização a partir do projeto uma das exigências da sociedade pós-industrial, apontando para o surgimento da cultura de projetos. Através das inúmeras mudanças de que somos testemunhas e, às vezes, atores, sentimo-nos sendo carregados em direção a um tempo prospectivo. E a melhor maneira de se adaptar a este tempo prospectivo é antecipar, prever o estado futuro. Esboça-se então o projeto, que se torna para todos uma necessidade.

Sacristán (1999) acredita que a união de informações, de modos de entender e de aspirações sobre a educação em representações sociais coerentes do senso comum é importante para manter a vigência e a sustentação legitimada de um projeto coletivo de educação.

Heller (1977) define senso comum - cujo termo é empregado no sentido social, como o acervo das crenças compartilhadas, um elemento central das culturas destinado a resolver os problemas cotidianos – saber cotidiano, da realidade.

Para a defesa de qualquer projeto coletivo, adverte Sacristán (1999) é necessário buscar uma legitimidade fundamentada numa sociedade democrática, e que implica na existência de uma concepção comum que organiza de forma específica as informações sobre a realidade e as aspirações que nela se encontram de maneira que as atitudes de apoio ao projeto se tornem operacionais, ou seja, viáveis.

Boutinet (2002) apresenta uma perspectiva histórica do surgimento do termo “projeto”, abordando a sua etimologia nas diferentes línguas e civilizações (antigos gregos, latinos), assim como o significado a ele atribuído em função das mudanças da sociedade desde o que parece ser seu surgimento regular no decorrer do século XV até os nossos dias, apesar de Platão, antes de Cristo, já apresentar a idéia de projeto enquanto um elemento inerente da constituição da cidade e do cidadão.

Barbier (1996) e Boutinet (2002), autores citados anteriormente, dirigem seus olhares para a dimensão técnica do trabalho com projetos, que aparece como um facilitador na organização do trabalho das ações no cotidiano escolar.

Na realidade brasileira encontramos uma produção significativa, com obras publicadas antes e depois da Promulgação da LDB, como por exemplo: Gadotti (1992), Pimenta (1990 e 1998), Rios (1992 e 1995), Veiga (1998) e Padilha (2003).

Tais autores durante as décadas de 1980 e 1990 apresentaram a importância de valorizar a construção de propostas ou projetos a partir da realidade de cada instituição escolar como alternativas para enfrentamento dos problemas, como forma de melhorar a qualidade do ensino, considerando também a dimensão pedagógica e política que são indissociáveis.

O maior problema que se enfrenta, segundo Rios (1995), é a desarticulação entre às dimensões técnica e política da competência do educador. Na verdade, a referência a competência técnica e compromisso político podem até, em determinados momentos, ter levado a essa desarticulação aparente. O relevante

para a autora é falar em competência, pura e simplesmente, e nela apontar seus componentes – interligados, indissolúveis, essenciais - o técnico e o político.

A mesma autora vai além a respeito da dimensão política da educação, ressaltando a necessidade de superação do individualismo que permeia as ações e da desarticulação a que convivemos cotidianamente. É preciso refletir sobre os objetivos específicos da educação, para podermos enxergar nitidamente a presença da dimensão política na prática educativa. Pois é com relação a sua intencionalidade que se evidencia nas práticas sociais sua dimensão política.

Para Rios (1992) ao elaborar um projeto é necessário, então, considerar criticamente – com clareza, profundidade e abrangência – os limites e as possibilidades do contexto escolar, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, designando tarefas para cada um dos sujeitos envolvidos.

Na área da Educação Física escolar o projeto político pedagógico é mencionado como instrumento importante por autores como: Coletivo de Autores (1992), Betti (1999), Daólio (2000), Soares et al. (2001), Darido (2002 e 2003), Paes (2002), Bracht et al. (2003), além de outros.

Acreditamos ser a expressão Projeto Político Pedagógico (PPP) a que mais abrange a forma como a escola pode vir a caracterizar sua intencionalidade, por explicitar os termos político e pedagógico, termos estes que no nosso entender são indissociáveis. O projeto implica em várias dimensões, depende de sua trajetória histórica, do contexto social e de seus objetivos.

A elaboração do projeto é o momento no qual as decisões tomadas pelo grupo serão a base do planejamento de cada componente curricular, no qual se

inclui a Educação Física escolar. Também é nesse momento, que se questionam sobre as possíveis “interfaces” entre as disciplinas e determinam-se os parâmetros para a futura ação educativa, para que todos alcancem um objetivo em comum.

Há a necessidade de usarmos toda a nossa capacidade criadora, fazendo previsões do desejado, usando os seus conhecimentos atuais e passados, podendo fazer escolhas dentro das alternativas possíveis, superando dessa forma o presente e tornando-se assim um sujeito participativo, não mero agente passivo.

Para Barbier (1996), o projeto não é somente uma representação do futuro, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ação.

Gadotti (1994) considera que o projeto é um futuro diferente do presente, sua concepção está vinculada a necessidade de mudança e transformação; busca um estado melhor do que o presente, pois supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de desequilíbrio e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Padilha (2003), assim como Gadotti (1994), entende que o PPP da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

Os autores concordam também que ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente, considerando o que temos de real e concreto, conscientes da complexa e instável teia que envolve a educação, sem deixar, no entanto, de acreditar nas possibilidades de transformações coletivas.

O sentido político do projeto para Veiga (1998) refere-se ao compromisso com a formação do cidadão, em atos de intencionalidade que caracterizam a ação humana. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, um projeto político, articulado com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar.

A dimensão política segundo Saviani (1985), se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico segundo Marques (1990), como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva.

Na França, de acordo com Veiga (1998) o Ministério da Educação valoriza o projeto da escola e assim o resume:

O que é um projeto da escola	O que não é um projeto de escola
A colocação em prática dos objetivos nacionais, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas da clientela.	Um simples cardápio atraente proposto aos alunos e pais vistos unicamente como consumidores.
Um conjunto de objetivos concretos e realistas.	Uma carta de intenções ou um manifesto cujo caráter abstrato torna impossível qualquer implementação ou avaliação.
Um plano preciso de ações coerentes, articuladas entre si, reunidas em torno de objetivos e cujos efeitos são avaliáveis.	Ações esparsas ou manifestações mais ou menos justapostas, sem nenhuma coerência.
O trabalho de uma equipe responsável decidida a trabalhar em conjunto.	A reflexão de um só responsável hierárquico ou de um grupo restrito.
Um programa plurianual, um calendário com uma programação e prazos precisos para cada fase	Uma ação efêmera sem nenhuma precisão de data ou duração.
Um conjunto de ações concebidas para os alunos, se possível, com eles.	Uma simples formalidade administrativa.

Fonte: Veiga (1998), p.112.

No Brasil a construção do PPP é entendida de forma ampla, como construção coletiva, que pressupõe o envolvimento e comprometimento de todos os que fazem parte do processo. No corpo da Lei, no artigo 13º, incisos I e II, os professores são responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica da escola, assim como, elaborar e cumprir o projeto conforme as características da instituição. Três dimensões são enfatizadas na LDB em relação à importância do PPP: a construção coletiva, a autonomia e a construção da identidade da escola.

3.5 O PPP e o Conhecimento da Realidade

Quando estamos inseridos em um ambiente social educativo, as “coisas” não são apresentadas explicitamente. Para conhecer esse ambiente e as coisas que se apresentam, faz-se necessário refletir, interpretar, compreender e intervir, como uma das formas de apropriação do mundo. E por que não apropriar-se dessas “coisas” coletivamente? E como fazer isso?

> O PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, muita menos ao conjunto de planos isolados de cada professor em seu ambiente de aula. O PPP é um processo que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que transforma a comunidade e pode ser por ela transformado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. O projeto implica a seleção de valores a serem construídos e transformados e sua concepção é baseada nas diferenças existentes entre os seus atores, sejam eles alunos, professores, pais, equipe técnico-administrativa e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexões e investigações significativas.

É no próprio real que se encontram as possibilidades de realização de algo ideal. Por isso, é na escola real, aquela de nosso cotidiano, que vamos buscar o possível daquela que se construirá. O possível não se encontra pronto: ele pode estar presente na situação, mas também é construído a partir dela (RIOS, 1995).

É necessário destacar no entendimento de Cortella (1998), que a discussão do PPP exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, e que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser

formado, a cidadania e a consciência crítica, procurando desenvolver ações transformadoras. Nossa relação de interferência no mundo se dá por intermédio da ação. Porque altera o mundo, é ação transformadora, modificadora, que vai além do que existia anteriormente.

Segundo Veiga (1998), a escola é o local de concepção, realização e avaliação do projeto educativo, uma vez que necessita organizar a ação pedagógica pensando em seus alunos. Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer.

A autora destaca elementos que devem constituir qualquer trabalho pedagógico. Entendemos que também devem constituir a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar. São eles:

- Finalidades: quais são as pretensões da escola enquanto espaço constituído de ações educativas que são refletidas no cotidiano, e que se objetivam nos alunos e alunas. Quais são as intenções culturais, políticas, sociais, profissionais e humanos que serão determinadas e estabelecidas nas finalidades da escola.
- Estrutura Organizacional: refere-se a estruturas administrativas e pedagógicas, de maneira geral, no entanto, não podem aparecer dissociadas do todo, pois indagar a respeito da compreensão da estrutura organizacional é indagar também a respeito de que tipo de gestão está sendo constituída. Buscar compreender as formas como se estabelecem as relações entre os encaminhamentos administrativos e os pedagógicos, constitui-se em compreender a hierarquização e distribuição de poderes no ambiente escolar.

- Currículo (saberes e conhecimentos): a constituição social dos conhecimentos construídos apontam como elemento importante na interação entre sujeitos, que buscam objetivos em comum, adotando referenciais que dêem sustentação às práticas escolares.

No entendimento de Sacristán (2000), o currículo é uma práxis antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que não se limita à parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática que reúne em torno dele práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida nos espaços escolares.

O currículo, portanto, não é neutro, pois transmite princípios e valores ideológicos de quem o constitui e também não pode estar desvinculado do contexto social, pois está situado e determinado histórica e culturalmente.

- Tempo escolar: um dos elementos que constituem a organização do trabalho escolar. O calendário pré-fixando início e término do ano escolar, ou seja, os dias letivos, férias, datas das reuniões/encontros de planejamento e avaliação escolar. Também se constitui na quantidade de tempo que os educadores têm para desenvolverem suas ações.
- Processo de decisão: constituí-se em um elemento que aponta para as possibilidades de participação de todos no processo de decisão do trabalho escolar, ou seja, distribuição de poder nas decisões escolares. Nas escolas de forma geral constituem-se nas figuras dos conselhos de escola, grêmio estudantil, associações de pais e alunos, etc.

- Relações de trabalho: estas consideram a organização do trabalho escolar, pois deverão estar calcadas segundo a autora, nas relações de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva; é nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola.
- Avaliação: pressupõe acompanhar as ações e avaliá-las, numa perspectiva de refletir sobre o trabalho educativo realizado.

Quando Veiga (1998) aponta a avaliação como um elemento a ser considerado na construção de um PPP, ela parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor alternativas (criação coletiva).

3.6 O PPP e a Educação Física Escolar: apontamentos de alguns autores da área

As próximas reflexões são uma tentativa de levantar perspectivas positivas de compreensão das possibilidades da construção de um PPP, tendo o professor de Educação Física escolar como eixo da discussão.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e por isso, deve participar das discussões referentes à construção do PPP e compartilhar a sua implementação. O profissional de Educação Física escolar, que é membro do coletivo escolar, tem

tarefas e responsabilidades a cumprir, ou seja, deve estar comprometido com o seu papel de educador.

Apresentaremos alguns trabalhos realizados por profissionais da Educação Física que apresentam os termos projeto político-pedagógico, proposta pedagógica, planejamento escolar, planejamento curricular, projeto, considerando a escola como seu espaço de desenvolvimento.

Cabe ressaltar, no entanto, que a maioria dos estudos não tiveram como objetivo principal discutir/relacionar a Educação Física, escola, educador com as questões relacionadas ao PPP. Entretanto, como tais temas apareceram nos estudos, ainda que de forma indireta achamos importante arrolar alguns destes trabalhos na área da Educação Física escolar e buscar suas contribuições.

Freire (1992) em sua obra *Educação de Corpo Inteiro*, cuja proposta encontra muito espaço principalmente para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental tinha/tem como finalidade a construção do conhecimento por parte do educando, sendo o lúdico, a cultura popular e o jogo temas principais a serem desenvolvidos na escola pelo professor de Educação Física. Nesta abordagem denominada por Darido (2003) de Construtivista-Interacionista, Freire aponta a possibilidade da Educação Física desenvolver uma proposta pedagógica na escola que resgate a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos.

No entendimento de Freire (1992), se a escola tem uma proposta pedagógica, os conteúdos do jogo e do brinquedo não podem ser desconsiderados.

Darido (2003) acredita que a abordagem apresentada por Freire permite uma integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de escolarização.

Em *Metodologia do Ensino de Educação Física*, Coletivo de Autores (1992), enfatiza a importância de uma Educação Física escolar comprometida com um projeto político pedagógico capaz de transformar o homem e a sociedade, a partir da reflexão sobre a cultura corporal. O objetivo do livro é facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental. Os autores apontam o currículo como sendo a materialização do PPP nas práticas dos componentes curriculares.

A legitimidade ou relevância de um componente curricular só se constitui na perspectiva de um currículo que permita levar o aluno a refletir sobre o objeto de estudo de cada área, cuja ausência comprometa a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

Todo educador segundo Coletivo de Autores (1992), deve ter definido o seu projeto político-pedagógico, pois, será ele que irá orientar as práticas e ações desenvolvidas no interior de cada sala de aula, a relação professor-aluno, os conteúdos mais relevantes e a metodologia mais adequada, bem como os valores e o pensamento que desenvolve nos alunos.

Tal definição irá permitir, no entendimento dos autores, a realização do projeto de escolarização do homem, constituído por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolar. Esses pólos, construídos sob princípios sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, entre outros, se articulam afirmando e negando ao mesmo tempo concepções de homem e

cidadania, educação e escola, sociedade e qualidade de vida, explicitando a direção do currículo. Essa direção de concretiza de maneira implícita ou explícita, dependendo do movimento político e social realizado por professores e alunos, na afirmação de seus interesses e projetos, ou seja, na definição de um projeto político pedagógico.

No caso específico desta abordagem *crítico-superadora* (DARIDO, 2003), os conhecimentos considerados são os temas da cultura corporal tratados na escola através do jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança expressados de maneira significativa, dialética e intencional, como forma de compreender e transformar o homem e as estruturas sociais.

Os autores apontam também que as implicações metodológicas do fazer coletivo considerando a avaliação dos conteúdos em toda a instituição devem estar submetidas aos princípios do PPP. No planejamento e na tomada de decisão coletiva, os responsáveis pela prática pedagógica precisam estar envolvidos no processo avaliativo da Educação Física, buscando-se a coerência das ações com o projeto pedagógico da escola.

Isso significa que, constantemente devem ser analisados os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico e no projeto histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Daólio (2000) no livro *Da cultura do corpo,* teve o objetivo de compreender as representações dos professores da área sobre sua prática profissional, tendo a cultura, os gestos e as técnicas corporais como preocupação.

O autor surpreendeu-se com a quantidade de planejamentos arquivados ao visitar na época uma delegacia de ensino, para coletar os dados de sua pesquisa.

Sua intenção ao escolher os planejamentos era de encontrar escolas com o perfil de classe social necessário para sua pesquisa. Vale situar o leitor, que se espera da escola como um todo que aponte em seu projeto qual é o perfil da comunidade que será atendida. Daólio pode perceber que, muitas vezes, as escolas não consideram o local onde estão inseridas e não sabem para quem prestam serviço, não explicitando isso nos seus projetos.

Os documentos arquivados não caracterizam a realidade escolar, pois apresentam um conjunto de informes administrativos ou de intenções educacionais indefinidas. O planejamento caracterizava-se como formalidade burocrática e não justificava as reais intenções.

Betti (1998) em seu livro *Janela de Vidro*, cujo objetivo é, por meio da hermenêutica, interpretar o discurso da televisão sobre o esporte, refletindo criticamente sobre suas repercussões na educação física, faz dentre outras perguntas uma que nos parece significativa e contribui para este trabalho: Que projeto de Educação Física essa interpretação nos autoriza a conceber? (BETTI, 1998, p.12).

Segundo o autor desde a década de 80, o debate sobre o que é Educação Física é intenso. Aponta a diminuição do impacto das concepções militar e médica e o surgimento de novas propostas a partir do processo de redemocratização do país, novas idéias, novos fundamentos e novas propostas pedagógicas ocuparam espaços e agitaram as mentes na área.

Neste trabalho o autor recorre a uma das matrizes - que geram os diversos entendimentos a respeito da Educação Física – a matriz pedagógica. Para ele a Educação Física deve ser entendida e concebida como prática pedagógica. Tal matriz deve ser considerada quando se faz um questionamento sobre o papel social atribuído a área.

Betti (1998) ressalta que seu entendimento a respeito da Educação está condicionado pela percepção de três crises no contexto educacional, do qual a Educação Física escolar recebe influência: a crise dos paradigmas de análise teórica (nenhum deles consegue dar conta da realidade educacional); a crise das instituições educacionais – escola e família; e a crise provocada pelo impacto das novas linguagens audiovisuais e tecnologias eletrônicas de comunicação, como televisão, o computador, as redes de informática etc.

Acreditamos que o autor auxilia os professores de Educação Física a tentar responder à questão por ele colocada, se entendermos que a tarefa da Educação Física na escola é introduzir e integrar o aluno na esfera da cultura corporal de movimento, para que este se torne um cidadão autônomo capaz de utilizar o jogo, o esporte, a dança, a ginástica em prol de uma vida melhor.

O autor ainda aponta que a Educação Física bem como os demais componentes curriculares devem permitir aos alunos construir um determinado tipo de conhecimento, conhecimento este não separado da realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), material apresentado pelo Ministério da Educação, elaborado a partir dos Referenciais Curriculares do governo espanhol, foi uma tentativa de produzir um documento de discussão que pudesse subsidiar o trabalho dos professores das diversas regiões

do país na construção de uma proposta pedagógica para Educação Física e outras áreas.

O documento, considerado como eclético por Rodrigues (2002), do ponto de vista das tendências que lhe dão sustentação, não teve a preocupação em definir uma concepção para a Educação Física, no entanto entendemos que para nosso trabalho é importante mencionar os PCNs, pois acreditamos que muitas secretarias estaduais e municipais de educação, utilizam tal documento como referencial em seus programas de formação continuada, visto que têm como referência a LDB 9394/96.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), a questão da autonomia da escola em construir sua própria proposta pedagógica é ressaltada, tendo em vista que seu contexto é amparado pela LDB, e que orienta a necessidade da Educação Física estar integrada à proposta da escola.

No nosso entendimento os PCNs (BRASIL,1998) deram um avanço orientando a Educação Física à participar da elaboração da proposta pedagógica da escola em que está inserida.

Segundo o documento (BRASIL, 1998), a Educação Física possui uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno; tem uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à dança, à luta, e à ginástica e, a partir deles, tem procurado a formulação de um recorte epistemológico próprio, em que se organizam os elementos da cultura corporal de movimento.

Os temas transversais: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e trabalho e consumo introduzidos no documento passam explicitamente a serem temas de importância da Educação Física escolar.

Os PCNs (BRASIL, 1998) apesar de não aprofundarem as questões de participação política e democrática no cotidiano da escola consideram importante que a escola e a comunidade se articulem e busquem conjuntamente exercer a cidadania através da construção de um projeto para cada unidade, se responsabilizando também pela tal integração da Educação Física, no entanto no documento não aparece qual o papel do Estado neste processo.

O Estado enquanto responsável por garantir plenamente que as escolas conquistem sua autonomia parece se eximir de tal responsabilidade, deixando única e exclusivamente para as unidades e seus agentes tal tarefa.

Os PCNs+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), cuja responsabilidade de escrever a respeito da Educação Física ficou a cargo da Profª Suraya Darido, aponta uma característica muito diferente da proposta do Ensino Fundamental.

Para o Ensino Médio, de acordo com as DCNs (BRASIL, 1999) a Educação Física deve estar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática e procura organizar as orientações curriculares, de forma a facilitar a organização do professor e da escola tendo como perspectiva a elaboração de uma proposta para este nível de ensino.

Os PCNs+ (BRASIL, 2002) apresentam um ponto importante que não foi ressaltado nos documentos anteriores que é o de considerar o papel da escola

como espaço de formação docente e as práticas do professor em permanente formação.

Darido (2002) ao escrever sobre a Educação Física, conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor para o referido nível de ensino, considera a importância da construção do projeto pedagógico da escola, na busca de compreensão da nossa realidade e das condições dos alunos que estudam à noite.

Como componente curricular a Educação Física deverá possibilitar aos alunos que selecionem e apresentem as experiências mais significativas, para que a partir delas compreendam a linguagem corporal, respeitem o outro e a si próprios. Desta forma o professor de Educação Física deve propor para o Ensino Médio um plano que considere as características e necessidades dos estudantes, e este deve ir ao encontro dos princípios do projeto pedagógico de cada escola.

Segundo dados apresentados no documento em torno de 70% dos alunos do ensino médio estudam no período noturno. Isso permite inferir segundo Brasil (2002), que são poucas as escolas em que a Educação Física é oferecida naquele período.

Acreditamos que o “oferecimento” da Educação Física para alunos que atualmente constituem o ensino noturno (considerando também o EJA -Educação de Jovens e Adultos), seja caracterizado por vivências e práticas que possam levar o aluno a se apropriar criticamente da cultura por meio da Educação Física na escola, juntamente com os demais componentes curriculares.

Muitos alunos que compõem esse período de ensino na maioria das nossas escolas tiveram que optar em estudar à noite pela necessidade de trabalhar e

outros retomaram seus estudos por não conseguirem concluir anteriormente devido às adversidades de um sistema escolar excludente.

Bracht (2001) em um rápido resgate histórico procura identificar os elementos que fizeram da Educação Física um importante constituinte do projeto educacional liberal burguês e discute elementos para uma possível inserção da Educação Física num projeto pedagógico de caráter crítico. Esse ponto é que nos interessa ressaltar.

Os elementos a que se refere Bracht que sustentavam a Educação Física são a aptidão física como garantia de uma maior produtividade no trabalho; as questões de saúde, em que o Estado passa a ser o grande responsável, por exemplo, com as campanhas de massificação esportiva como o programa Esporte para Todos, cuja finalidade era diminuir os custos do sistema de saúde; visão médica do corpo, cuja comparação deste com à máquina fez inserir a biologização do corpo e estabeleceu o entendimento oficial dele na sociedade; a idéia de trabalho em oposição ao lazer sendo este apenas uma recompensa do primeiro, ocupação saudável do tempo ocioso; e o esporte, elemento mais recente em função da sua relevância social e da importância política e econômica.

O autor justifica que a aptidão física é cada vez menos importante como determinante para a produtividade no trabalho; a saúde não faz mais parte dos programas essenciais do Estado, haja vista o processo de privatização deste setor; a visão médica e de corpo biológico diminui, pois o conceito de saúde passa a ter outras conotações.

A necessidade de se pensar na qualidade de vida do cidadão (a saúde aparece como tema transversal no currículo escolar) e o conceito de corpo que

antes era oficializado pela medicina passa a dividir espaço com a Psicologia, Antropologia, Sociologia e História; a relação entre trabalho e lazer adquire outra concepção sendo o primeiro agora encarado como dever e o segundo através do tempo livre assume a mesma importância do primeiro, ou seja, passa a ser importante na realização pessoal do homem dentro da perspectiva de consumo; e, o esporte que se legitimava socialmente através da sua relação com a saúde e para a educação, atualmente deslocou sua importância para a esfera econômica.

O autor na tentativa de responder ao questionamento feito por ele mesmo de quais seriam as possibilidades atualmente de sustentação da Educação Física na escola, aponta como referência à relevância crescente do tempo do não trabalho na vida das pessoas, fazendo alusão à indústria do divertimento que mais cresce no mundo, a identificação das pessoas com determinadas práticas de lazer que passam a ser componentes que caracterizam as escolhas e preferências de determinados grupos, bem como a ampliação do conceito de cidadania.

Bracht (2001) acredita que a Educação Física é responsável por inserir as pessoas no universo da cultura corporal de movimento para que possam atuar de forma autônoma e crítica também nos espaços de lazer, e isso conseqüentemente se torna uma questão importante no âmbito educacional.

Paes (2002) considera a pedagogia dos esportes, os jogos coletivos e seu referencial metodológico como facilitadores no processo de educação de crianças e jovens, sendo o ensino formal – escola, o cenário para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para a Educação Física.

Segundo o autor, a modernidade exige que o profissional de educação física compreenda o esporte e a pedagogia de forma mais ampla, pois é preciso ir

além da técnica e promover a integração dos personagens que compõem o ambiente escolar, pois só assim será possível a construção de uma proposta pedagógica que considere princípios essenciais para a educação dos alunos. O referencial metodológico da pedagogia dos esportes deverá responder a quatro questões: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Em que medida o esporte poderá contribuir junto ao processo educacional do ser humano? (PAES, 2002, p.91).

Esporte, escola, crianças e jovens sugerem debates, discussões e reflexões em diferentes abordagens e em diferentes áreas do conhecimento, a iniciação esportiva torna-se eixo da proposta defendida pelo autor, que apresenta quatro problemas que devem ser considerados: prática esportivizada, prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino, fragmentação de conteúdos e especialização precoce.

O autor para contrapor os problemas citados identifica quatro aspectos relevantes que poderão balizar uma proposta pedagógica: esporte, sistematização de conteúdos, consideração aos diferentes níveis de ensino e diversificação.

O autor ainda adverte que a falta de planejamento leva o professor a trabalhar de maneira isolada. No caso da educação formal a situação fica prejudicada, pois, a prática do esporte é feita de forma descontextualizada com o projeto pedagógico da escola, resultando em uma fragmentação entre a educação física e os outros componentes curriculares, causando perdas significativas ao aluno.

Para estruturar metodologicamente a pedagogia visando o ensino dos jogos coletivos é preciso ter o conhecimento das possibilidades do esporte e dar

conta de organizar esse conhecimento, planejando seu aprendizado, promovendo intervenções com níveis crescentes de complexidade e dificuldade, oferecendo um tratamento pedagógico, e o que é mais importante no nosso entender, considerando o projeto pedagógico.

Ao citarmos os autores acreditamos que o termo projeto pedagógico, já faz parte da preocupação da Educação Física escolar, no entanto precisa passar por um aprofundamento e re-significação, e para que isso ocorra é necessário aprofundarmos a compreensão a respeito das possibilidades dos conteúdos selecionados, metodologias utilizadas na área, tendo em vista nossa participação efetiva na elaboração e implementação de um projeto maior.

Encontramos outros trabalhos que apontam a necessidade da definição de uma proposta pedagógica para a Educação Física.

Neira (2003) apresentou em um Seminário na Escola de Educação Física e Esporte da USP, cujo tema foi Educação Física e o Ensino Fundamental, uma pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo, cujo objetivo foi observar se a proposta desenvolvida pela Educação Física estava de acordo com os objetivos do projeto pedagógico da instituição. Juntamente com os professores da instituição filmou e registrou algumas aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, e posteriormente submeteu os dados coletados às teorias da Didática, Psicologia da Educação e Educação Física, visando determinar quais aspectos contribuíram para os objetivos da instituição. Os resultados apontaram que o fazer pedagógico do professor estava baseado na resolução de situações-problemas, aspecto presente na proposta da escola.

A vontade de superar as dificuldades que impediam a implementação de uma proposta crítica coletiva, levou a equipe de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da ESEBA/UFU - Escola Superior de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia a elaborar um plano curricular para a Educação Infantil baseado no cotidiano da escola. Trabalho que foi apresentado no Congresso do CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em Caxambu (FARIA et al.,2003).

Os professores identificaram a formação inadequada recebida nos cursos de graduação, aspecto que segundo eles impede a superação de leituras fragmentadas sobre a realidade social e de práticas pedagógicas tecnicistas, aumentanto ainda mais a distância entre a prática e as teorias produzidas nas perspectivas críticas da educação.

Entretanto, entendemos que não devemos desistir da definição de uma proposta para a Educação Física, que ela não perca de vista que faz parte do núcleo comum da Educação Básica e que para ser respeitada e considerada necessitamos de políticas públicas para formação e desenvolvimento dos profissionais da educação, que almejam construir e participar de um projeto político pedagógico coletivo.

Bantulà & Carranza (1999) no capítulo sobre Educação Física do livro organizado por Antoni Zabala sob o título *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*, apresentam-se estar plenamente conscientes de que o processo educativo baseado em conteúdos procedimentais leva implícita a aquisição de conceitos, e que o educador na sua prática educativa transmite

determinados valores e atitudes que deverão estar de acordo com o projeto curricular da escola.

Betti (1999) em artigo publicado na Revista do CBCE faz um importante alerta às diversas interpretações possíveis da expressão contida na LDB 9394/96 no artigo 26 parágrafo 3º sobre a Educação Física*: "integrada a proposta pedagógica da escola",* pois permite compreender que a área é algo externo ao currículo escolar, que deve ser oferecida levando-se em considerações as condições dos alunos que trabalham e estudam à noite, sendo na época facultativa.

Em princípio, segundo o autor, a LDB 9394/96 acenou como um avanço, porém é passível de interpretações que poderão aos poucos retirar a Educação Física do cenário escolar. Acreditamos superar esta sombra que ronda nossa área através da legitimação do PPP construído por cada escola, pois se as necessidades de cada comunidade estiverem explicitadas neste instrumento e materializadas em práticas pedagógicas intencionais e coletivas, os poderes instáveis (SACRISTÁN, 1999) que prejudicam a educação brasileira poderão ser minimizados pelas ações dos educadores.

Os trabalhos e seus temas por nós destacados merecem uma atenção, pois poderá levar os interessados a olharem a escola, sua dinâmica, sua organização e a Educação Física de maneira diferente, ou melhor, esperamos que os mesmos possam refletir e entender sobre suas práticas.

Figura 7. Tarsila do Amaral. **Central do Brasil**, 1933.

4 . PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Demo (1992), o desafio da pesquisa é o desvelar da realidade, que está em constante redescobrimento, mas esta se torna limitada se a observarmos apenas a partir do aparente, de sua manifestação externa. No processo de investigação cabe ao pesquisador questionar a realidade, fazer recortes que não a reduzam ao tamanho do que consegue captar.

Dentre os vários tipos de pesquisa que aparecem associados a abordagem qualitativa, este estudo teve como referencial teórico adotado a metodologia do tipo pesquisa-ação. Para Thiollent (2000), a pesquisa-ação é um método cuja base empírica permite conceber e realizar em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estarão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação segundo Thiollent (2000) trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa, que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.

Elliot (citado por PEREIRA 2001), aponta duas dimensões importantes da pesquisa-ação e sua constituição enquanto prática reflexiva: as dimensões ética e filosófica, que para o autor concretizam os valores do processo da investigação. A dimensão ética irá determinar o curso da ação considerando a prática e interpretação dos próprios valores, cuja reflexão sobre os meios não podem estar separados da reflexão sobre os fins, revestindo-se neste caso de uma dimensão filosófica. A pesquisa-ação é uma reflexão ética que chama a atenção sobre a importância que têm os dados empíricos como fundamento de uma melhora reflexiva da prática.

Para Elliot, as características mais relevantes da pesquisa-ação são assim descritas:

- Uma estratégia vinculada à formação das pessoas envolvidas;
- Prioriza-se as atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos educadores como problemáticas e passíveis de mudança;
- Compreende o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos envolvidos no processo: professores, alunos, pais, coordenação e direção;

- Reelabora os contextos da situação através do diálogo para estabelecer inter-relações com o mesmo.

Neste caso cabe ao pesquisador, numa atitude reflexiva diante dessa situação, colaborar com os professores-pesquisadores para que estes reflitam a respeito das atitudes que são/estão sendo tomadas em cada escola e procurem entender a dinâmica escolar. Na perspectiva de não fazer uma reflexão vazia, sem sentido, sem pertencimento, sem significado, mas uma reflexão sobre a necessidade de entender mais sobre aquele espaço escolar, sua organização, sua estrutura e seus atores.

4.1 Contextualizando a Pesquisa-Ação

Kurt Lewin é considerado por vários autores o criador da pesquisa-ação enquanto linha de intervenção. Ele pretendia conseguir uma mudança de atitudes nas relações sociais dos indivíduos (ANDRÉ, 1995).

Lewin em 1944 apresenta a pesquisa-ação e as fases que a caracterizam: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la, repetição desse ciclo de atividades.

A pesquisa-ação ressurge na década de 70, após os movimentos sociais contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos, desencadeados nos anos 60. Foi também nos anos 60 que os educadores, principalmente na França, passaram a questionar o cotidiano e a organização escolar. As diversas

correntes da pesquisa-ação são desencadeadas por diversos autores e regiões do mundo.

A corrente anglo-saxônica tendo Stenhouse (1981) e Elliot (1993) como seus representantes dão à pesquisa-ação um caráter de diagnóstico, tendo o professor como figura central -professor pesquisador.

A linha defendida pelos australianos propõe uma preocupação com o currículo e o envolvimento do professor com as melhorias da escola. Car e Kemmis (1988) são os representantes de tal linha.

As correntes espanholas e portuguesas que têm Perez Gomes (1995) e Nóvoa (1995) como seus representantes, analisam e consideram a pesquisa-ação importante no processo de formação contínua de professores.

Já na América Latina temos o brasileiro Carlos Rodrigues Brandão (1988), que denominou a pesquisa-ação de pesquisa-participante, pois segundo este autor é necessário que haja por parte do pesquisador a devolução dos dados levantados ao grupo pesquisado, tendo como objetivo a conscientização e a capacidade de torná-lo capaz de aprender a fazer pesquisa.

Para André (1995) há uma preocupação em desenvolver a pesquisa da própria realidade, pois só assim o professor pesquisador será capaz de conhecê-la e poderá então atuar e transforma-la.

Zeichner (1985) nos EUA e Thiollent (1985) na França são autores que fazem parte das correntes citadas anteriomente, e contribuem significativamente no processo de entendimento do professor como agente pesquisador. A

conscientização do grupo para o agir conjuntamente, é também uma preocupação da corrente francesa, voltada para a educação não formal.

Zeichner (citado por GERALDI 1998) considera a estratégia metodológica da pesquisa-ação um instrumento de desenvolvimento para o professorado, sendo fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma. Ressalta ainda que a pesquisa-ação pode ser muito importante para conhecer os problemas de ensino e educação de um país, de forma contextualizada, possibilitando detectar os encaminhamentos necessários para a orientação de políticas públicas governamentais.

A pesquisa-ação apresenta a intervenção como ponto em comum em todas as correntes, e envolve, segundo André (1995), um plano de ação, objetivos, processo de acompanhamento, controle da ação planejada e relato desse processo, visando uma melhoria da prática.

4.2 A pesquisa-ação e a Educação Física escolar

O conhecimento que se tem do universo escolar e os reais entendimentos daqueles que atuam nele cotidianamente, tem levado os pesquisadores a uma tentativa de estreitamento de laços para que mudanças efetivas possam ocorrer; de encontrar caminhos que os levem conjuntamente ao *como* operar tais mudanças.

A década de 90, segundo Betti & Betti (1996), Betti (2003), Bracht et al. (2003) e Darido (2004), é apontada para a Educação Física escolar como o período de buscar alternativas para a melhoria do ensino e transformação social, cujos protagonistas a gerarem conhecimentos e desencadeamento de ações a partir da realidade seriam os professores e os pesquisadores.

Bracht et al. (2003) a respeito das formas/estratégias alternativas de ação neste campo entendem que a metodologia da pesquisa-ação poderá indicar um caminho mais efetivo. Apostando na busca deste caminho os autores publicaram um artigo, fruto de um curso de especialização realizado no período de 1996 e 1997, com professores de Educação Física, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com a Secretaria de Educação. O estudo teve os seguintes objetivos:

a) verificar quais seriam os resultados positivos levados à mudança de prática na Educação Física utilizando-se a metodologia da pesquisa-ação;

b) identificar durante o processo possíveis elementos de ordem sócioestrutural e psicossocial que se colocam como obstáculos para a mudança, permitindo obter informações para pensar em estratégias mais eficientes;

c) produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para ser utilizado em outros programas de formação continuada, como também fornecer subsídios para o próprio desenvolvimento das propostas progressistas em Educação Física.

Betti (2003) em sua Tese de Livre Docência destaca a pesquisa-ação como sendo referencial utilizado nas pesquisas qualitativas no âmbito do desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, visando mudanças de atitudes, aumento do nível de consciência e de conhecimentos sobre um problema identificado pelos participantes ou proposto pelo pesquisador considerando a prática pedagógica.

Vale destacar também a utilização do referencial deste método nas dissertações de Bustamante (2003) cuja preocupação foi com o lazer no espaço escolar e de Iório (2004) no qual, a capoeira foi o conteúdo estudado conjuntamente com os professores participantes.

4.3 A Coleta de Dados

4.3.1 O Contato com os professores e a definição dos participantes

Inicialmente fiz contato pessoal e por telefone no final de dezembro de 2003 e início de fevereiro de 2004 com 9 professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo para saber do interesse que os mesmos tinham em participar da pesquisa; durante os contatos expliquei de que maneira seria feita a pesquisa. Também aproveitei para combinar a entrega da carta de apresentação da pesquisa relatando como esta seria desenvolvida (APÊNDICE 1). No entanto, quando chegou o momento de definição do grupo somente 3 professoras se propuseram a participar.

As alegações dos outros 6 professores (2 professoras e 4 professores) para a não participação foram do tipo: falta de tempo, não teriam contribuição a oferecer, funções e tarefas domésticas que prejudicariam o comparecimento nos encontros, acúmulo de cargos, medo do questionamento de sua prática. Um deles chegou a perguntar se iríamos entrevistar outras pessoas/professores na escola onde ele atuava.

Após a definição dos nomes formamos um grupo com as 3 professoras que lecionavam em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo com o objetivo de construir entendimentos sobre o significado do PPP; entendimentos estes que mais tarde poderiam fornecer subsídios para a construção e implementação de um projeto político pedagógico.

Professora 1

Licenciou-se em Educação Física em 1990, em uma Instituição Particular (Faculdade do Clube Náutico Mogiano), complementação Pedagógica concluída no ano de 2000. Ingressou como professora titular na rede municipal de ensino há 6 anos (1998) sem ter pedido remoção[3] de escola até o momento. Ministra aulas para o Ensino Fundamental Ciclo[4] I (3º e 4º anos) e Ciclo II (1º e 2º anos). Leciona também na rede estadual de ensino há 9 anos.

---

[3] Concurso de remoção da rede municipal de ensino ocorre todo ano, cuja inscrição é feita durante os meses de agosto/setembro, para aqueles professores em caráter precário (obrigados a se inscreverem), como também para aqueles que desejam mudar de escola por diversos motivos. O resultado desse concurso normalmente é divulgado durante o mês de novembro.

[4] Na prefeitura do município de São Paulo o Ensino Fundamental é dividido em dois ciclos: I e II, sendo cada um deles de 4 anos, em outros municípios e estados tais ciclos correspondem aos períodos de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries respectivamente.

Professora 2

Licenciou-se em Educação Física em 1990, em uma Instituição Particular (Faculdade do Clube Náutico Mogiano). Ingressou como professora titular na rede municipal de ensino há 6 anos (1998), permanecendo durante um ano da escola de ingresso, depois pediu remoção para outra unidade (1999) por causa da distância, no entanto não se adaptou e pediu sua 2ª remoção, lecionando na escola atual há 4 anos, desde 2000. Leciona para os Ciclos I (4º ano) e II (2º e 3º). Cursou duas especializações na UNICAMP: Pedagogia do Movimento Escolar em 2002 e Pedagogia dos Esportes Coletivos em 2004. Leciona também para o Ensino Médio em uma Instituição Particular.

Professora 3

Tem formação no antigo Magistério (CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), sendo habilitada para alfabetizar crianças do Ciclo I. Licenciou-se em Educação Física na UNESP - Rio Claro em 1991. Ingressou na rede municipal de ensino em abril de 2003 como professora titular em caráter precário (pois seu ingresso ocorreu durante o ano letivo), sendo obrigada, segundo a legislação do magistério público municipal, a pedir remoção no final do ano letivo de 2003. Estava lecionando em 2004 para o Ciclo I (4º ano) e Ciclo II (1º e 2º anos). Concluiu Especialização em Pedagogia do Movimento na UNICAMP em 2002, sendo da mesma turma da professora 2. A professora nos informou que conseguiu retornar para a escola de ingresso, onde irá lecionar novamente em 2005.

4.3.2 Os encontros

Consultei individualmente cada professora para saber qual dia e horário seriam mais adequados e ficou estabelecido às sextas-feiras, com duração aproximada de 2 horas para cada encontro. Somente o 7º encontro ocorreu em um sábado (na casa de uma delas), em virtude de duas professoras estarem comprometidas com eventos em suas escolas.

Fizemos 7 encontros coletivos para discutir e dialogar a respeito do problema apresentado pela pesquisa. Os temas dos encontros foram elaborados a partir do entendimento dos conceitos apresentados pelas professoras e de um questionário inicial que lhes foi entregue (APÊNDICE 2), de maneira a estabelecer um diálogo para encaminhar possíveis mudanças a partir das dificuldades e limites apresentadas pelo grupo.

Marconi & Lakatos (1982) consideram o questionário importante, pois este instrumento permite colher informações a respeito da realidade dos participantes, apropriação de alguns conceitos a respeito de educação, escola, educação física e projeto político pedagógico.

Os princípios gerais da elaboração dos questionários e formulários convencionais na pesquisa-ação são para Thiollent (2000) úteis, pois permite aos pesquisadores dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. Permitem também obter informações sobre o universo considerado, que serão analisadas e discutidas nas reuniões relacionando com os temas e os problemas que forem levantados nas discussões iniciais ou diretrizes correspondentes.

Os encontros foram gravados, sendo utilizado para este fim um aparelho do tipo cassete, cujos diálogos foram transcritos posteriormente.

As três professoras ofereceram seus locais de trabalho para a realização dos encontros. No entanto, o local definido para os mesmos foi uma escola onde atuava uma das professoras, cuja localização era mais apropriada para todas, considerando os horários de início e término. As três escolas ficavam localizadas na periferia da zona leste do município de São Paulo. O 4º encontro foi realizado em uma outra escola, pois a professora da escola escolhida teve um problema de saúde e não pode permanecer na escola. Fomos avisadas com antecedência e nos dirigimos a uma outra escola onde uma das professoras nos aguardava. A diretora gentilmente nos recebeu, reforçando que o espaço estaria sempre à disposição caso houvesse necessidade.

Apresentamos abaixo, a proposta inicial de organização dos encontros que foi entregue às professoras no 2º encontro para que as mesmas tomassem conhecimento e fizessem sugestões de alterações:

Quadro 1 - Proposta dos Encontros

Data	Encontro	Temas a serem discutidos
12.03	1º	Retomada da proposta da pesquisa, aplicação do questionário, discussão do cronograma, horários, locais dos encontros.
16.04	2º	Apresentação dos temas Tema discutido: Escola e Educação (visão dos participantes)
23.04	3º	Tema discutido: Organização dos conteúdos/conhecimentos dos componentes curriculares da escola
07.05	4º	Tema discutido: Currículo escolar
14.05	5º	Tema discutido: O Projeto Político Pedagógico
28.05	6º	Tema discutido: O Projeto Político Pedagógico e a Educação Física escolar: possibilidades
05.06	7º	Avaliação dos Encontros

4.3.3 Estreitamento de relações

Nosso primeiro encontro como dissemos anteriormente, foi para entregar o questionário inicial, reapresentar os objetivos da pesquisa, confirmar dias, local e horário, tirar dúvidas, como também iniciar um processo de estreitamento de laços entre as participantes do grupo, realizado dia 12.03, na escola onde lecionava a professora 2, na sala de Educação Física.

Eu já conhecia todo o grupo, pois, ingressei na rede municipal em 1998 na mesma escola que as professoras 1 e 2. Lecionei com a professora 1 até maio de 2002. Conclui meu Curso de Especialização em 2002 com as professoras 2 e 3. As professoras 1 e 3 não se conheciam. Fato este que não prejudicou em nada as discussões durante os encontros, tanto que as duas trocaram muitas informações e experiências profissionais. A professora 3 chegou a citar nominalmente com elogios a competência da professora 1, na sua avaliação final.

O segundo encontro ocorreu no dia 16.04 no mesmo local e horário. Nosso tema de discussão foi a Escola, onde pudemos colher informações a respeito de como tais professoras entendiam esse espaço, as concepções individuais, a organização e estrutura de cada unidade.

O terceiro encontro ocorreu no dia 23.04 e o tema discutido foi a organização dos conteúdos e conhecimentos escolares dos componentes curriculares da escola, a discussão levou o grupo a perceber o desconhecimento daqueles que transmitem os saberes escolares, inclusive entre os próprios professores de Educação Física.

O quarto encontro ocorreu no dia 07.05 e o Currículo foi o tema discutido, o eixo da discussão remeteu-se à organização do tempo e espaço da escola, influenciado pelos diferentes horários dos professores que atuam na escola, dificultando assim o contato com outros professores que poderiam estar colaborando nas ações do dia-a-dia; a Educação Física, segundo as professoras, é a mais prejudicada, pois as aulas são ministradas em horários diferentes dos demais componentes curriculares.

No dia 14.05, 5º encontro, o tema foi o Projeto Político Pedagógico, procuramos levantar as percepções a respeito do conceito, conhecimento do projeto da escola, a importância e necessidade de conhecer este possível instrumento de organização das ações pedagógicas.

No dia 28.05 data realizamos o 6º encontro. A professora 1, aproveitou para fazer um relato de uma experiência positivo que ela teve durante o período entre os anos 2000 e 2003, a respeito do tema de nosso encontro. Seu relato foi muito interessante e útil, pois permitiu esclarecer algumas dúvidas a respeito do PPP e algumas possibilidades para a Educação Física na escola.

O 7º e último encontro foi realizado em um sábado à tarde, dia 05.06, no qual levantamos algumas possibilidades de construção e implementação de um PPP e uma avaliação dos encontros.

4.3.4 Avaliação

Fizemos uma avaliação final individual com cada professora, no início do mês de novembro de 2004, onde entregamos um questionário (APÊNDICE 3) com algumas questões para saber se as professaras ainda estavam motivadas.

De acordo com as docentes os encontros foram avaliados positivamente, levando-as a refletir a respeito participação na vida escolar e as possibilidades de atuação a partir do que foi levantado e proposto durante os encontros, principalmente seu formato, cuja dinâmica pode ser estabelecida dentro do espaço escolar onde cada uma atua.

No mês de agosto enviamos a cada uma delas a transcrição das discussões, no final de novembro a avaliação individual para todas elas, acompanhada de uma mensagem final de agradecimento (APÊNDICE 4) e no mês de janeiro de 2005 uma síntese dos resultados juntamente com as propostas e as contribuições na construção de um PPP.

Figura 5. Tarsila do Amaral. **A Feira I**, 1924.

5. RESULTADOS E DISCUSSAO

Apresentaremos a seguir um grupo de 5 categorias que foi organizado de maneira a mostrar quais foram as impressões deixadas e as possíveis tomadas de consciência que permitiram constituir os entendimentos a respeito das possibilidades de construção do PPP.

5.1 Escola: necessidade de conhecimento – Que espaço é esse?

O tema escola foi retomado várias vezes, nas reflexões e debates demonstrando que a vida escolar mostra-se complexa no dia-a-dia. As três professoras lecionam em escolas públicas de periferia na zona leste da cidade do município de São Paulo, como já foi mencionado anteriormente, cuja arquitetura dificulta até mesmo conhecer o espaço onde se trabalha, são escolas grandes com espaços muitas vezes sub-utilizados; as quadras apesar de serem construídas no mesmo terreno do prédio ficam isoladas por portões ou grades de ferro.

As escolas funcionam em quatro períodos (turnos) de funcionamento 1º (manhã) – 6:50 às 10:50, 2º (intermediário) 10:55 às 14:55, 3º (vespertino) das 15:00 às 19:00 e o 4º (noturno) período das 19:05 às 23:05; cada turno com aproximadamente 600 alunos; uma média de 80 a 90 professores para o Ciclo I (1ª à 4ª série), Ciclo II (5ª à 8ª série) e o EJA (Educação de Jovens e Adultos); e dois Coordenadores Pedagógicos, um Assistente de Direção e um Diretor.

Vale lembrar que existem outros funcionários que executam funções na secretaria, manutenção e limpeza do prédio, organização dos períodos e alimentação.

As escolas têm de 18 a 20 salas em funcionamento por turno (com exceção do turno da noite onde número de salas que atendem a demanda é menor, pois estas são salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos; laboratórios de informática e de ciências, sala de vídeo, sala de leitura que funciona também como biblioteca com amplo e diversificado acervo, de 2 à 3 quadras, sala de professores, sala de horário coletivo, pátios internos e externos.

Conhecer a dimensão física do espaço escolar em princípio parece não ser tão importante, no entanto, durante os encontros as professoras apontaram que é de suma importância, pois é nesse espaço que as relações irão acontecer e conseqüentemente o resultado dessas relações irá interferir significativamente no processo educativo, gerando também conflitos internos.

Alarcão (2001), considera a escola um lugar, um edifício circundado, espera-se, por alguns espaços abertos. Entretanto, às vezes, depara-se a pensar se a arquitetura escolar não se encontra defasada em relação às concepções de formação, às formas de gestão curriculares e às exigências do relacionamento

interpessoal neste início de milênio. As entrevistadas também assim se posicionaram:

> A escola é um lugar no qual eles (alunos) encontram pessoas da mesma idade, que estão no mesmo pique, namoram. (professora 2).
>
> É um meio social, onde eles se encontram também para ampliar a amizade, grupos de amigos, ficam no recreio juntos. (professora 1).
>
> E isso na periferia é muito mais forte, pois a escola é perto da casa deles, eles vão juntos para a escola, voltam juntos, é onde formam-se os grupos sociais. Quanto mais perto ele mora da escola, mais ele cuida. (professora 2).

A escola é entendida pelo grupo de professoras como uma instituição, um local ou um espaço cultural, onde conhecimentos e saberes são aprendidos e ensinados, que serão utilizados pelo aluno durante toda a vida. Quando se referiram aos conhecimentos utilizados por toda a vida, isso inclui o tempo presente, não há separação entre conhecimento escolar e conhecimento para a vida, pois a escola é a vida.

> A escola é um espaço onde a troca é muito importante, onde o conhecimento se multiplica, através das ações que acontecem **dentro e fora** dela. A escola é um espaço em constante movimento, físico, cognitivo, afetivo e social. (professora 2).

Espaço caracterizado também por relações de poder conflituosas, pois os aspectos éticos, étnicos, religiosos, sociais, econômicos, culturais e de gênero imprimem suas marcas dentro e fora da sala de aula, constituindo uma cultura própria.

Essas relações de poder que acabam se estabelecendo dentro deste espaço, cujas características de imposição e reprodução de valores e condutas de uma sociedade dividida em classes (BOURDIEU & PASSERON, 1992) parece se

manter, quando o significado atribuído ao espaço não é percebido na sua totalidade, podendo gerar inclusive condutas simbólicas de violência.

Neste caso não existe uma relação de pertencimento e percepção social de que a escola compõe a vida e a sociedade, e que necessitam ser transformadas concomitantemente.

A escola é a própria vida e suas complexidades, cujas esperanças e projetos de muitos alunos são depositadas diariamente dentro deste espaço, tendo como responsáveis todos aqueles que nele circulam.

Para Sacristán e Perez-Gomez (1998) os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como conseqüência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos na escola, mas também e principalmente como conseqüência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.

Viñao Frago (citado por SOUZA Jr. 2003) chama o conjunto de aspectos institucionalizados como as práticas e condutas, modos de vida, hábitos e rituais, a história cotidiana do saber escolar, recursos materiais, organização dos espaços, modos de pensar e agir, significados e idéias compartilhadas de cultura escolar.

SOUZA Jr. (2003) complementa o pensamento de Viñao Frago ressaltando que cultura escolar poderia ser entendida sob diversos aspectos, sendo que encontraríamos diversas instâncias desta cultura, distribuídas nos mais variados espaços e situações do contexto escolar com suas características e particularidades.

Uma preocupação levantada pelo grupo foi a respeito da necessidade que cada escola deveria ter em procurar uma re-definição de sua função entre os educadores e demais profissionais, a começar pelo próprio espaço físico, pois ela vem se constituindo simplesmente como um local de transmissão de informações, em virtude da complexidade que é gestar um espaço físico com proporções destas escolas.

As professoras acreditam que por mais organizado que se queira deixar o espaço, sempre haverá conflitos. Souza Jr (2003) nos conforta, porém não nos des-responsabiliza pelos conflitos gerados no interior da escola, pois docentes e alunos, mesmo convivendo em contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura escolar, e é necessário entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

Acreditamos que conceber a escola enquanto um espaço de formação de crianças, jovens e adultos, de formação profissional, passa também por conhecer a escola enquanto espaço físico, história de sua construção, história dentro do bairro, o por que do nome de cada escola – história dos patronos, quais são as outras escolas do entorno etc.

Pensar no espaço físico da escola é também, pensar na concepção que se tem de educação, visão de mundo através de um coletivo, que reflete as possibilidades de tornar o espaço de cada escola, em um espaço de educação de todos, com respeito e justiça social.

Pensando nisso através das indagações feitas durante os encontros as professoras sugeriram algumas perguntas que permitissem a reflexão e uma

mudança no olhar para a escola enquanto espaço de educação e de relações humanas e sociais:

Quadro 2- Questões de Âmbito Geral
• Qual leitura se faz do mundo de hoje? • Quais são as necessidades e problemas das pessoas atualmente? • Quais são as causas que geraram os problemas e necessidades das pessoas?

Quadro 3 - ***Questões específicas - A escola***
• Qual a história da nossa escola? • Qual a história das pessoas de nossa escola? • Quais são os espaços de convívio? • A arquitetura permite o trabalho em grupo? (por exemplo: disposição dos espaços e mobiliário, cores da escola e das salas de aulas) • Qual é a função/papel da escola diante do mundo atual? • Qual é a função/papel que desejamos seja desempenhado pela escola? • Quais são as relações estabelecidas pela escola com a comunidade: pais, alunos, professores, funcionários, equipes técnicas/pedagógicas e administrativas das escolas do entorno? • O que fazer para melhorá-la?

Os quadros permitem facilitar a caracterização de cada escola, para aqueles que chegam, pois ficam sabendo onde estão, e para aqueles que partem permitem dizer onde estavam. É importante ressaltar que tais questões devem ser discutidas pelos professores e comunidade por ocasião da definição do PPP.

5.2 Ambiente de Trabalho e Formação: rompimento de práticas individualizadas

O local de trabalho ou de convívio social interfere significativamente nas atitudes e condutas daqueles que atuam cotidianamente em uma determinada escola. No item 6.1, falamos a respeito da caracterização das escolas onde lecionam as professoras e as possibilidades de entendimento deste espaço físico e simbólico para construir e implementar um PPP. Nossa intenção agora é apresentarmos como o ambiente de trabalho e a formação são compreendidos pelas professoras.

As jornadas de trabalho existentes na prefeitura de São Paulo são as seguintes:

- Jornada Básica (JB) – 18 horas/aulas e 2 horas atividades semanais (1 na escola e 1 em local de opção do professor) – Total de 120 horas/aulas mensais;
- Jornada Especial Ampliada (JEA) – 25 horas/aulas e 5 horas atividades semanais (3 na escola e 2 horas/aulas em local de opção do professor) – Total de 180 horas/aulas mensais;
- Jornada Especial Integral (JEI) – 25 horas/aulas e 15 horas adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de opção do professor) – Total de 240 horas/aulas mensais.

As professoras 1 e 2 cumprem a Jornada Especial Integral (JEI) e a professora 3 cumpre a Jornada Especial Ampliada (JEA). Tais jornadas de

trabalhos são cumpridas ao longo da semana, cujas horas/aulas de atividades semanais que não são com alunos devem ser cumpridas em horários coletivos organizados no início de cada ano pela própria escola.

A professora 1 cumpre seu horário coletivo distribuindo suas 11 horas em 3 dias da semana no período da tarde, com um grupo de outros professores de diferentes áreas e que atuam nos dois ciclos, sendo a única da área de Educação Física neste grupo. Os outros 4 professores de Educação Física da escola cumprem suas jornadas em outros grupos. Semelhante situação é a da professora 2, que cumpre o horário coletivo no período da noite.

A professora 3 que cumpre JEA, tem uma situação um tanto quanto particular quando comparada às outras duas, pois cumpre as três horas da semana sozinha.

> Eu tenho JEA, e não faço com ninguém, fico na sala sozinha. Eles (funcionários da secretaria/ou auxiliar de direção) só conferem se não estou na sala, para descontar. Acredito que a escola tem que repensar os horários, pois são muitos os professores que ficam sozinhos. (professora 3).

Conforme a Portaria nº 8619 de 09/12/03 publicada em diário oficial (ANEXO 1), que dispõe sobre orientações para organização das unidades escolares, inclusive dos grupos de trabalho e horário coletivo, considera-se que a escola deveria em conformidade com seu PPP, garantir o maior número de professores presentes em cada grupo, por ser também espaço de formação docente.

Levei durante os encontros uma cópia da portaria para cada uma das professoras, para que pudéssemos ler e conhecer quais as vantagens ou desvantagens estariam colocadas para a Educação Física escolar.

Segundo a Portaria, as unidades escolares com 3 turnos em funcionamento devem ter no máximo 4 (quatro) grupos, e para as unidades com 4 turnos no máximo 6 (seis) grupos.

As orientações que constam na Portaria segundo as educadoras, procuram facilitar o desenvolvimento e planejamento das ações a serem desenvolvidas, trocas de experiências, ser espaço de formação continuada e , na presença do Coordenador Pedagógico; e quando em conformidade com o PPP, visam viabilizar as ações dentro da escola.

No entanto, acredito que tal portaria deveria chegar mais facilmente nas mãos dos educadores para que eles pudessem ler, entender, compreender e opinar a respeito, pois influenciam diretamente na organização da escola, no trabalho educativo e na formação profissional.

Ler o diário oficial e as portarias que são publicadas a respeito do sistema escolar, vida funcional, cursos e palestras que são oferecidos é uma das maneiras que pode levar o educador a compreender para intervir na escola, na sua formação continuada e desenvolvimento profissional. Cada escola deveria criar estratégias e mecanismos próprios para que as informações chegassem até o professor. Algumas escolas utilizam um livro no qual recortes do Diário Oficial são colocados para que os professores leiam e tomem conhecimento. No entanto, isso parece não ser suficiente.

Segundo Veiga (1998) a tomada de decisão na organização formal de cada escola, o fluxo de tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Os livros, documentos oficiais, normas pedagógicas, tratados institucionais, planos, metas e currículos pré-concebidos vão se configurando em elementos reguladores sem que o professor se dê conta de que sua identidade ainda não está consolidada.

Para que o processo de tomada de decisão e consciência inclusive na/da organização do ambiente de trabalho e formação seja iniciado, existe a necessidade de cada escola procurar mecanismos visando a participação de todos os envolvidos no processo educativo e na formação profissional.

A professora 3 disse não saber o que é discutido nos grupos coletivos, sabia da existência deles, porém nunca viu nenhuma ação sendo organizada tanto pelos professores como pela Coordenadora Pedagógica. Ela acredita que, por permanecer na escola apenas uma hora por semana para cumprir sua jornada coletiva, fosse o motivo da incompreensão da realidade de sua escola. Mas sugeriu que alguém ficasse responsável dentro da escola em explicar o que são e para que servem ou horários coletivos.

Penso a partir do momento em que professor tomar para si próprio o conhecimento, como meio de entender sua função social, poderá então iniciar um ressignificar da profissão docente e dos saberes necessários para o exercício da prática educativa.

As professoras 1 e 2 sabiam da existência de tais orientações para organização das escolas, porém não demonstraram até aquele momento um interesse maior para saber em que medida tais orientações interferem na Educação Física escolar. A professora 3 desconhecia totalmente tais orientações. Vale lembrar que a professora 3 após falarmos da importância de ler e

acompanhar o Diário Oficial, procurou fazer esse exercício e participou de um encontro promovido pela Coordenadoria de sua região cujo tema era Gênero, ela nos informou que ninguém sabia desse encontro com dispensa do ponto para o professor participante que se inscrevesse.

Nos artigos 18 e 22 (parágrafo único) da portaria consta que as escolas com 3 turnos de funcionamento, quando garantido atendimento à demanda, deveriam incluir as aulas de Educação Física dentro do período de aula freqüentado pelo aluno.

Como as professoras ensinam em escolas que funcionam em 4 turnos, a Educação Física escolar é oferecida fora do horário dos demais componentes curriculares.

Neste caso as políticas públicas de atendimento a demanda escolar interferem significativamente na formação, no oferecimento das aulas de Educação Física escolar, no reconhecimento e compreensão do significado e importância da área no ambiente da escola, e também em possíveis ações interdisciplinares e coletivas.

> (...) O maior benefício da Educação Física dentro do período, é desse trabalho com as outras disciplinas. Mesmo que você não esteja fazendo efetivamente um trabalho em conjunto, mas você está no mesmo período, vendo o aluno; os outros professores vêem você como um professor, a Educação Física como uma disciplina, não é o professor da quadra. Quando é dentro do horário, por mais dificuldade que tenha, o status fica igual ou mais valorizado. (professora 1).

> Eu dou aula à tarde para os alunos que estudam de manhã. A organização não é a mesma. Os funcionários não têm relação com os alunos de outros períodos. Tem funcionário que não nos conhecem (professora 3).

Para Souza Jr (2003) a Educação Física dentro da grade de horário das demais disciplinas facilitaria a identificação desta como um componente curricular facilitando a compreensão da Educação Física.

Embora a professora 1 tenha suas aulas fora do horário dos demais componentes curriculares, não enfrenta por parte da Direção ou Coordenação Pedagógica qualquer discriminação com relação à Educação Física. Nas suas palavras:

> Na Prefeitura eu não sinto indiferença por parte da Direção e Coordenação, pois conquistamos um espaço, cobramos um pouco. Tudo o que a gente precisa a gente se organiza e consegue. Se fosse dentro ou fora do horário para a Administração e Coordenação Pedagógica o tratamento seria o mesmo. (professora 1).

Como já foi dito anteriormente, as escolas onde lecionam as professoras têm uma média de 80 a 90 educadores, que cumprem as 3 diferentes jornadas de trabalho (mais de 70% cumpre JEI), distribuídas em 6 grupos coletivos, onde não necessariamente são agrupados por áreas, componentes curriculares ou ciclos escolares, e teoricamente cada grupo deveria ser acompanhado por um coordenador pedagógico que cumpre uma jornada de 40 horas semanais.

No entanto, existem alguns indicativos que nos preocupam, pois esses horários muitas vezes são constituídos e formados conforme a necessidade apenas do professor, em função da dupla jornada e acúmulo de funções, e não da real necessidade da comunidade escolar. Sabemos que o professor nesta situação tem seu trabalho fragmentado, conhecimento parcial dos alunos para os quais leciona e o convívio com os demais professores também fica prejudicado, e que tal situação é fruto da falta de uma política de desenvolvimento da profissão

docente e ampliação do sistema de ensino – construção de mais escolas. São impedimentos para garantir o trabalho coletivo tão fundamental para a construção do PPP.

O que se faz no horário coletivo?

A importância de se buscar uma nova organização do trabalho pedagógico, as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da individualidade, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse momento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola (VEIGA, 1998).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, que culminou em um outro momento na vida do país, já apontava para a construção da autonomia da escola.

No município de São Paulo, por exemplo, a gestão municipal do período compreendido entre 1989-1992, deflagrou o movimento de Reorientação Curricular, sendo retomado na atual gestão municipal - 2001-2004 (SÃO PAULO, 2003).

Naquele mesmo período os educadores da rede municipal de ensino de São Paulo, conquistam o horário coletivo, legitimado pelo Estatuto do Magistério.

A publicação do Estatuto do Magistério[5] (Lei nº 11.229/92) passou a dar garantias para a discussão do currículo e a participação dos educandos e educadores como sujeitos do processo educativo. Em 1994 foi proposto a

[5] Para saber mais: São Paulo (cidade) Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Estatuto do Magistério Publico Municipal de São Paulo. Lei nº 11.229/1992.

elaboração dos Projetos Estratégicos de Ação; em 1997 re-editados como Projetos Especiais de Ação (PEAs). Em 2004 foi publicada a portaria nº 1654 de 05/03/04 que atualizava as orientações e sugestões às escolas para elaboração de seus PEAs (ANEXO 2).

Os PEAs são projetos de trabalhos elaborados pelas próprias escolas, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo a reflexão sobre o cotidiano vivido, que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo as ações de natureza pedagógica e ou institucional, que devem ser elaborados e discutidos junto aos educadores em horários coletivos e junto à comunidade através de estratégias de participação democrática.

Em 2001 com a retomada do Projeto Político Pedagógico e o Movimento de re-orientação curricular (ANEXO 3) iniciado em 1992, a Secretaria Municipal de Educação sugeriu às unidades duas modalidades de PEAs:

1- Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautadas nos eixos:
    - Aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica
    - Diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade
    - Cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto
    - Leitura de mundo/alfabetização/letramento
    - Organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das unidades escolares
    - Paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania
    - Educação para o meio-ambiente

- Avaliação processual

2- Gestão Democrática, prevendo ações de formação para:

- O protagonismo infanto-juvenil
- O fortalecimento dos grêmios estudantis
- O fortalecimento dos Conselhos de Escola
- A participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade educativa

Tais modalidades visam orientar as escolas, para que os temas de seus PEAs, permitam atender as especificidades e necessidades de cada escola. Vale lembrar que foi entregue também uma cópia do documento do Movimento de Re-orientação curricular para as professoras, tal documento já havia sido enviado para as escolas em Fevereiro de 2003, porém as 3 professoras disseram não se lembrar de tê-lo recebido.

Apesar de não terem conhecimento das orientações específicas para a organização dos PEAs, as professoras 1 e 2, relataram que eles foram elaborados para encaminhar as discussões nos horários coletivos.

A professora 1 participou da elaboração do PEA de sua escola, o mesmo não aconteceu com a professora 2. A professora 3 apenas tomou conhecimento da existência das orientações para elaboração dos PEAs, porém não sabia quais eram os objetivos dos mesmos.

> É eu tive conhecimento, saiu uma sugestão de temas, que na escola eles estavam com um problema pois nenhum dos PEAs, se encaixa nos temas sugeridos ou não estavam de acordo com a realidade da comunidade.Na minha escola eu percebi esse movimento, pois a Coordenadora estava correndo atrás para adequar os PEAs. Eu não sei nem o que é PEA. (professora 3).

A investigação acerca da realidade local e de outros dados gerais sobre a escola e a sociedade em que vivemos é necessária para que, conhecendo o aluno e seu contexto, possamos imprimir um movimento que re-signifique o currículo e as práticas educativas.

A professora 1 relatou que os temas dos PEAs de sua escola foram decididos e elaborados no coletivo da escola no período de 2000 à 2003, e que atualmente os temas são os mesmos, porém sem muita articulação e freqüência. Ela atribui essa desarticulação e falta de compromisso do grupo atual, em virtude da nova Coordenação Pedagógica, que desconhecia a realidade escolar e o processo de aproximação e estreitamento de relação com os professores estava lento.

Os temas que orientavam as discussões nos horários coletivos da escola da professora 1 eram: cidadania, ética, folclore (pluralidade cultural), saúde e consciêna negra, que estavam inseridos dentro da modalidade 1 de orientação dos PEAs (formação permanente da comunidade educativa) – estruturado em um só projeto.

A professora 2 também sabia os nomes dos temas que orientavam os PEAs de sua escola Alfabetização e Ética, estruturados em dois projetos, também na modalidade 1.

A escola parece um sistema de engrenagens cheio de amarrações e quando uma delas se solta, significa que as outras param de se movimentar até que seja retomado ou alterado todo o sistema.

Vamos retomar a pergunta; o que se faz nesses horários coletivos?

Eu e a professora 1 procuramos esclarecer para as professoras 2 e 3, que os PEAs eram discutidos nos horários coletivos de preferência na presença da coordenadora pedagógica, pois esta é uma das responsáveis em articular com os outros grupos existentes na escola as discussões e propostas de encaminhamentos de ações coletivas.

> Eu acho que todos os professores deveriam fazer horário coletivo, a gente sabe que muitos não fazem porque não dá para fazer. Acúmulos de escolas, não tem como fazer. Seria essencial para todos, porque é importante você estar discutindo o assunto com todos os professores. Você tem uma visão de todos para realizar um plano único, um projeto único para todos seguirem a mesma linha. (professora 2).

A professora 2 apresenta uma ansiedade em seu discurso, cobrando uma ação mais eficiente da escola e daqueles que nela trabalham, e também é capaz de entender que muitos não fazem horário coletivo em virtude do acúmulo de funções.

Segundo Imbernón (2002), nos últimos tempos questionaram-se muitos aspectos da educação (éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais) que visavam uma educação democrática. Assim, continua ele, começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sócio-cultural (a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos e a tomada de decisões democráticas) assume na educação e na formação docente.

A professora 3 gostaria que as horas cumpridas no horário coletivo fossem com a presença de alunos, ressaltamos que esse horário foi uma conquista dos professores e uma necessidade para o desenvolvimento da profissão, em que o

maior beneficiado passa a ser o aluno, pois o professor tem mais tempo pensar nas suas ações educativas.

Segundo Bracht (2003), os professores têm que se assumirem como produtores de sua profissão, mas observa criticamente que não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.

Molina Neto (1997) do mesmo modo que Bracht (2003), aponta que se de um lado está a sociedade exigindo dos professores e das escolas, soluções aos nossos problemas atuais, de outro, estão as instâncias de formação de professores apresentando suas estratégias de trabalho que pouco representam para as reais necessidades enfrentadas. Nesse desencontro, afirmam os autores, as questões educativas ficam expostas às impacientes e imperativas exigências do mundo capitalista.

Autores que têm voltado suas preocupações com a Educação Física escolar, como Darido (1995) e Betti & Betti (1996), apontam a prática reflexiva como uma das possibilidades de repensar a formação docente e consideram que o professor pode elaborar seu próprio conhecimento.

Refletir é uma característica do ser humano, aliás, é tal característica que o diferencia de outro animal. (PIMENTA, 2002).

O conceito de professor reflexivo surge com destaque nas propostas de formação inicial e contínua dos professores, sendo o americano Donald Schön (1995), juntamente com o espanhol Perez Gomez (1995) alguns dos nomes que influenciaram o desenvolvimento de tal conceito.

Acreditamos que pensar em formação contínua do professor de Educação Física é pensar em como ele constrói seus saberes: saber fazer, saber da

profissão e saber pedagógico, inserido em um contexto, de diversidade cultural, ética, social, econômica, que constitui o ambiente escolar e a sociedade.

A proposta do ensino reflexivo vai sendo apropriada num contexto de reformas curriculares, em que se questionam a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar professores capazes de atuar junto a situações de incertezas e conflitos. Esse fato é de responsabilidade do professor e sua formação (PEREZ-GOMES, 1995), do professor e da escola (SCHÖN, 1995).

Schön (1995) propõe o ensino reflexivo como forma de valorização da prática profissional, construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização da prática e o reconhecimento do conhecimento tácito.

Para esse autor, o *conhecimento na ação* é mobilizado pelo professor no cotidiano, tornando-se um hábito, porém esse conhecimento não é suficiente diante de situações que surgem inesperadamente. Os professores “criam” novas soluções e alternativas, isso é entendido como *reflexão na ação*. Quando tais situações inesperadas se repetem e passam a não mais resolverem os problemas apresentados, exige do professor superação, compreensão das origens, análise, contextualização, diálogo com a realidade, uma investigação, processo denominado por Schön como *reflexão sobre a reflexão na ação.* Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática. (PIMENTA, 2002).

Percebi que os horários coletivos nas escolas nos quais as professoras ensinavam apresentavam características diferentes na organização, condução e

articulação de ações. Isso demonstra, que cada escola tem também uma cultura própria para organizar seus horários e espaços de formação, no entanto, acredito que eles precisam ser mais bem aproveitados.

As formas de articulação entre os educadores que trabalham em diferentes jornadas devem ser previstas, definindo-se melhor, em função disso, o trabalho dos educadores, dos coordenadores pedagógicos e de diretores e assistentes.

Vale relembrar que o professor que cumpre JEI fica 11 horas/aulas por semana, no coletivo e o professor que cumpre JEA fica 3 horas por semana no coletivo. Se considerarmos as dificuldades de cada escola, o tempo pode ser insuficiente se não for bem aproveitado. Por isso há a necessidade de definição e preparação para possibilitar que as questões pertinentes ao planejamento das ações educativas sejam discutidas.

Qual a relação[6] entre os projetos e o PPP?

Para construirmos essa relação de pertinência nossas discussões enveredaram para saber qual conhecimento as educadoras tinham a respeito do que seria um PPP.

> O projeto visa estar direcionando as ações dos professores na escola, os objetivos, a interdisciplinariedade deve estar presente; é político porque trabalha com a comunidade, com a questão da opinião, da discussão, do reivindicar o que é melhor. Deveria trabalhar o bem comum tanto da escola como da comunidade que ela abrange. Ele pode ser temático, pode estar envolvendo situações inerentes ao local, ao dia-a-dia. Você pode achar que isso não tem nada

[6] **Relação**: ato de relatar, relato; descrição, informação; relacionamento, relação de equivalência: toda relação reflexiva entre os elementos de um conjunto. (FERREIRA, 1998, p.560).

> a ver com a minha área, mas através do Projeto, pode-se educar toda a comunidade. (professora 3)
>
> Toda a escola tem que ter um projeto para ter uma direção, então o projeto parte daí. O político porque envolve a sociedade, a comunidade, professores e alunos. E pedagógico, que é a parte que os professores devem estar trabalhando primeiramente com os alunos, estar passando para a comunidade e todos fazerem um trabalho em prol da escola. (professora 2)
>
> O Projeto Político Pedagógico é o que vai encaminhar as ações da escola durante o ano. Claro que tem momentos que não funciona tão bem, as dificuldades aparecem, daí a gente busca ajuda dos demais colegas. Mas o projeto funciona sim. (professora 1)

As professoras demonstram ter um conhecimento do que pode ser um PPP, pois referem-se a participação, comunidade, aluno, professor, questões políticas e pedagógicas. No entanto, as dificuldades de implementação decorrentes da realidade do contexto da escola, da organização escolar, da formação inicial e continuada parecem inviabilizar as mudanças que permitam um agir com intencionalidade. O depoimento da professora 3 ilustra bem esta questão:

> Eu tive contato, com o que seria projeto, quando fiz o Curso de Especialização (2002) e no momento que eu entrei na Prefeitura (2003), e este ano 2004 em uma palestra na escola particular que tivemos uma assessoria para montagem do PPP. Na escola particular, alguns tiveram resistência, algumas áreas elaboraram algumas ações e outros simplesmente acharam inviável ter que elaborar questionários, planos. Eu ouvia dizer de Projetos Interdisciplinares. Eu acho que as escolas tinham um PPP, mas não era com essa denominação e estruturado como pede a prefeitura agora. De alguma forma ou de outra toda a escola tem que ter para se caminhar, para se **encaminhar uma proposta.** (professora 3).

A prática de projetar e planejar nas escolas não tem história entre nós, pois nossas ações educativas estão mais voltadas para a adaptação do que para a criação, devido às nossas condições de trabalho e características da formação, ou

seja, sabemos da necessidade de orientar nosso trabalho segundo um propósito, uma necessidade, porém, agimos como se nada soubéssemos ou não quiséssemos, isso fruto da complexidade que circunda a escola, os professores e os interesses individuais.

Nóvoa (1995) considera o projeto um caminho para tratar a formação do professor, possibilitando assim, espaço para formação do profissional reflexivo. Falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola, em que o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades separadas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que possibilite as dinâmicas de autoformação participativa (NÓVOA,1995). Estar em formação requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre as trajetórias e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é uma identidade profissional e também coletiva.

É importante que o professor de Educação Física escolar que considere sua prática reflexiva deve ter conhecimento sobre seu saber, compreender o seu fazer e conhecer a profissão docente. Esses três pontos podem fazer com que o professor construa e perceba as vantagens de ter os conhecimentos próprios de sua profissão docente, conhecimentos esses que são adquiridos na formação inicial, na formação contínua e no exercício da profissão.

A professora 1 por ter vivenciado uma experiência positiva com a relação a articulação dos PEAs com o PPP, demonstrou ao grupo ser possível viver a escola com mais intensidade.

> Pela minha experiência “nossa escola”, estava funcionando bem, os projetos que a gente tinha eram bem coordenados pela Coordenadora Pedagógica; eu procurava trabalhar em cima do PPP, ele foi dividido em temas, para trabalhar por bimestre. Por exemplo, o tema Cidadania: o que a Educação Física vai fazer, a Matemática, e na JEI era discutido. Aí eram apresentadas as propostas (momento contínuo dos planos de ensino de cada área).(professora 1).

A maior dificuldade foi articular de forma interdisciplinar as ações dentro da escola com outros professores de forma mais intensa, porém o que significou essa experiência foi que as ações por mais que se apresentassem isoladas na fase de execução, elas tinham um compromisso com a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.

> Olha vou falar. Mas não é todo mundo não, a gente teve muito trabalho. Em alguns horários coletivos não foi fácil, na época da Copa do Mundo em 2002, eu pude perceber uma integração boa, mas em outros momentos, não foi a mesma coisa. Tinha gente que não achava certo, mas fazia. Até a nossa reunião de pais era discutida a forma de encaminhamento. (professora 1).

A inexperiência do trabalho com projetos coletivos, rotatividade de professores, medo e insegurança, falta de clareza nas ações, diferentes concepções, levam os educadores a uma não exposição e não reflexão, impedindo a superação de práticas individualizadas.

> Ah, mas eu não sei, parece que é uma erva daninha, não querer fazer as coisas darem certo. Eu acho que pode ser a formação/preparação profissional do professor. Ele não sai preparado para esse mundo da escola, essa realidade, realidade mesmo. (professora 3).

Perez-Gomez (1995) destaca que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, faz-se necessário para ele, estabelecer os limites políticos,

institucionais e teórico-metodológicos relacionados à reflexão. A transformação da prática dos professores deve dar-se na perspectiva crítica.

O autor ressalta ainda que, há a necessidade de realização de uma articulação no âmbito da investigação sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

O professor segundo Alarcão (2003), não pode agir sozinho na sua escola. É neste espaço, que ele atua com outros profissionais que se constrói a profissão docente, cuja organização deve estar voltada para possibilitar condições de reflexão individuais e coletivas. Se a capacidade reflexiva é uma das características do ser humano, ela precisa de contextos que possibilitem o seu desenvolvimento.

Os espaços de formação devam ser espaços para cada professor se encontrar com o outro, numa atitude de compartilhar o que sabe e o que não sabe, trocar experiências pessoais, profissionais sejam elas positivas ou não; o trabalho coletivo deve ser organizado buscando estabelecer uma dinâmica colaborativa, motivadora e de aprendizagem pedagógica e profissional para aqueles que o compõem. Isso se faz necessário quando buscamos um desenvolvido profissional, crescimento pessoal e caminhamos em busca de oferecer aos alunos aquilo que sabemos de fazer de melhor.

> Quando você está realmente trabalhando o projeto na JEI, o tempo é curto, é pequeno, você tem que discutir, trocar idéias com os professores, ouvir as experiências, motivar aquele professor que está quase desacreditando em tudo, não é fácil... Tem que ter sempre alguém dizendo: Vamos lá, vai dar certo. (professora 1).

No entendimento de Marques (1998), a questão dos valores consensualmente definidos e conseqüentemente por todos assumidos na co-responsabilidade das práticas efetivas torna-se, por isso, a questão primordial, pois é necessário, a priori, definir qual cidadão a escola pretende formar, para qual sociedade, sem o que a ação política ficaria restringida à luta por vantagens individuais ou de alguns grupos.

O PPP é a base de sustentação dos projetos de cada escola, capaz de romper com as macro-estruturas ou sistemas impositivos, cuja intenção é continuar colaborando com ações fragmentadas e sem sentido, acredito que a escola pode tornar-se um micro-sistema cujo princípio inicia-se na intencionalidade do coletivo.

A seguir sistematizamos três quadros, como exemplos, que poderiam ser utilizados para encaminhamento de algumas ações, para reflexão em cada escola, no sentido de obter elementos para um projeto coletivo:

Quadro 4 - Olhares da Escola						
	Alunos	Família	Professores	Funcionários	Coordenação Pedagógica	Direção
Necessidades	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

Quadro 5 - A vida coletiva na escola				
Dificuldades a serem enfrentadas (exemplos)	O que fazer ? Exemplos	Propostas de ações Exemplos	Responsáveis Exemplos	Resultados Alcançados
Alunos pouco motivados	Reunião Encontro Palestra com a comunidade escolar	Festival de Dança, Música, Poesia, e Hip-Hop	Alunos e professores e Coord.Pedagógica	- Alunos mais motivados -Festival no bairro com outras escolas

				do entorno
Ausência de Trocas de Experiências entre professores				
Potencializar o espaço de formação coletiva				
Maior participação da família				
Preconceitos na escola: gênero, religião, étnico, etc.				
Efetivação das prática educativas (discurso e ação)				
Recursos financeiros				
Rotatividade de professores				
Políticas públicas de formação continuada				

Quadro 6 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
• Qual é o nosso projeto político pedagógico? • Quais as propostas para implementação do PPP? • Quais os possíveis projetos serão elaborados para viabilizar a implementação do PPP? • Quem são os responsáveis? • Quais as formas de registro das ações de implementação do PPP? • O PPP dá identidade à escola? • Prazos para elaboração, execução e a avaliação?

5.3 Seleção e organização dos conteúdos

Os debates a respeito da interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, aprimoramento das práticas de planejar e executar as ações educativas, preocupação com a construção de propostas eficazes e eficientes que identifiquem e dêem coerência às práticas pedagógicas, são sintomas que

caracterizam a necessidade que vem ocorrendo no modo como entendemos e precisamos entender a escola, a organização dos tempos e espaços e também a seleção dos conteúdos.

A seleção de conteúdos nas escolas onde as professoras lecionam apresentam algumas características já conhecidas por todos aqueles que já passaram por escolas como professores. Pouco se sabe sobre o que se ensina, por quê, para quem e para quê, determinados conhecimentos e conteúdos.

No entanto, acreditamos que devido as necessidades de se justificar a função da escola, do ensino e visando construir uma identidade individual e coletiva para o desenvolvimento profissional, as preocupações com o que está sendo ensinado começa a ser uma inquietação também dos próprios educadores. Nas palavras de uma das professoras:

> Este ano estamos tentando não perder a experiência vivenciada até 2003, e nós da Educação Física, fizemos o planejamento e o que vamos ensinar juntos, de acordo como o PPP, por mais que a escola encontre-se atualmente com a organização coletiva um pouco fragmentada. (professora 1).

A professora 1, por ter participado de um processo de construção coletiva durante um tempo significativo em sua escola, procura sustentar a idéia que isso é possível, mesmo que a situação e contexto estejam desfavoráveis. Ela, porém deixa claro que as dificuldades existem, e que podem ser enfrentadas e superadas. Com relação aos outros professores de Educação Física, ela nos disse que conseguem trabalhar em conjunto, mas que, no entanto, ainda existe um que precisa ser cooptado pelo grupo.

> Na minha escola tem um único professor que ainda faz isso (joga a bola para os alunos). Mas ele já está se sentindo mal; não tentou nada diferente, ele dá aula para o noturno[7]. (professora 1).

As professoras 2 e 3 por trabalharem em um contexto escolar onde as práticas ainda encontram-se muito fragmentadas e individualizadas enfrentam dificuldades muito maiores do que as vivenciadas pela professora 1.

> Aqui eu não tenho a mínima idéia do que eles trabalham, inclusive os professores de Educação Física. (professora 2).

> Eu não faço nem idéia do que os outros professores trabalham, nem mesmo os de Educação Física. Cada um trabalha como quer. Eu participei no começo do ano do planejamento; dividi-se por área e série e cada um faz o que quer. Educação Física, eu que fiz o planejamento, só eu. (professora 3).

Os conteúdos selecionados pelas professoras são na sua maioria relacionados as modalidades esportivas tradicionais, porém, o atletismo, esportes radicais, natação, a dança, a ginástica, capoeira, lutas e conhecimento sobre o corpo começam a ser inseridos nas aulas de Educação Física.

A professora 1 juntamente com os outros professores de Educação Física da escola onde trabalha, reuniram os alunos e decidiram o que seria ensinado e aprendido. Cada turma/série escolheu o que queria aprender, contudo, todos os alunos do ciclo iriam vivenciar os conteúdos selecionados numa tentativa de envolver mais os alunos no processo de planejamento.

> Os alunos escolheram: 5ª série handebol e atletismo, 6ª futsal, futebol e ginástica artística, 7ª voleibol e

[7] Esta escola é uma das poucas na região que oferece aulas de Educação Física aos alunos que estudam à noite, mesmo antes da recente alteração do artigo 26 da LDB, quando era facultativo aos alunos período noturno. Quando ingressei nesta escola, lecionei para o noturno e tive a oportunidade de dar aula para um aluno que era mais velho do que eu e uma aluna que levava os filhos, pois o marido só permitia que ela freqüentasse as aulas se levasse as crianças.

> natação, 8ª basquete, judô, esportes radicais e ginástica rítmica e análise corporal. (professora 1).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) os conteúdos são os meios pelos quais o aluno pode analisar e abordar a realidade de maneira a construir uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Dessa forma, junto com considerações importantes como a relevância social do conteúdo é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental.

O critério para escolha de determinados conteúdos não ficou muito claro, se é necessário respeitar as fases de desenvolvimento dos alunos, experiências anteriores, nos pareceu que o critério da participação dos alunos na escolha foi o mais importante. A estratégia de articulação dos conteúdos com o PPP da escola foi de responsabilidade exclusiva dos próprios professores.

Eu e as professoras 2 e 3 perguntamos por que os alunos escolheram a natação e os esportes radicais, pois a escola não tem piscina e nem pista apropriada para a prática de tais atividades corporais. A professora nos deu a seguinte resposta:

> Olha eu acho que a Natação foi porque esse ano temos a Olimpíada e eles lembraram. Os esportes radicais já fizemos o ano passado uma mostra de skate, junto com um Festival de Ginástica e os alunos gostaram bastante. Eles fizeram uma apresentação de bicicleta, skate, patins. Entrevistas, fotos, foi muito legal. A Natação, acredito que vamos trabalhar mais com os conceitos, porque não temos piscina; com matérias de jornal, revista, internet, onde for preciso eles vão atrás. Vai ser em maio o início do trabalho espero que dê certo. (professora 1).

Na nossa discussão alguns pontos a respeito da escolha dos conteúdos pelos alunos foram levantados. Com relação ao conteúdo natação apesar da

escola não ter piscina e 2004 ter sido um ano de Olimpíada, nas proximidades da escola foi construído um Centro Educacional Unificado (CEU) que tem um complexo de piscina e muitos alunos, segundo a professora, estavam freqüentando o espaço, e talvez tenha sido esse um dos motivos da escolha do conteúdo natação.

Os esportes radicais já faziam parte da rotina na vida dos alunos, pois muitos deles iam para a escola de bicicleta ou de skate quando em 2003 a professora sugeriu que eles preparassem uma apresentação com as manobras utilizando os equipamentos, e em 2004 os professores o incluíram como conteúdo das aulas. O que antes era apenas meio de locomoção/transporte passou a ser conteúdo/conhecimento a ser transmitido dentro da escola. Ressalta a professora que os próprios alunos iriam ajudar os professores na preparação das aulas, pois nenhum deles sabia andar de skate. Alguns alunos que estudam à noite vão para escola também de skate, e já têm local apropriado para o “estacionamento”.

Pela exposição da professora 1, se ela tivesse definido claramente que as dimensões conceituais e atitudinais faziam parte de suas concepções, acredito que pela forma como foi feita a escolha dos conteúdos, com a participação dos alunos ela teria uma oportunidade em trabalhar de maneira significativa as dimensões.

A prática educativa da Educação Física deve ir ao encontro dos objetivos definidos em cada proposta pedagógica, sem perder a especificidade da área, os conteúdos e estratégias de avaliação devem levar o aluno a refletir de maneira autônoma diante da cultura corporal de movimento. Entendemos que à luz de uma proposta pedagógica é possível que a Educação Física articule criticamente uma

concepção que possa ser explorada e transformada pelos alunos, pois poderá permitir um ensino capaz de ampliar os argumentos sobre a importância da inserção e integração da Educação Física na cultura escolar.

O que se pretende segundo Vale (1999) é formar um aluno competente no uso do conhecimento sistemático e crítico em relação ao contexto. O aluno também deve ser consciente no uso de diferentes linguagens, criativo, autônomo, capaz de usar a liberdade com responsabilidade em decorrência da consciência dos limites e emancipado pela capacidade de analisar e julgar as questões de modo reflexivo.

A professora 2 trabalha bimestralmente os conteúdos das modalidades esportivas: futsal, basquete, handebol, voleibol, atletismo, capoeira e ginástica olímpica. Tais conteúdos não são, segundo ela, ensinados pelos outros professores, somente o futsal.

> (...), mas os outros professores eu vou ser sincera, não fazem. Olha tinha um planejamento, eu fiz uma reformulação, e ninguém quis mexer, estava bom...(professora 2).

Tal professora manifestava sua necessidade de procurar estratégias que levem os outros professores a perceberem a importância de selecionar conteúdos na Educação Física, pois os próprios alunos acabam solicitando uma diversificação de conteúdos relevantes.

> Eu acho legal trabalhar em conjunto, por causa dos alunos. Olha ano passado (2003), eu fui a única que trabalhou com ginástica e capoeira aqui, aí os alunos que eram de outros professores, vinham pedir para eu trabalhar com eles, e eu fiquei sem argumentos para dizer que o planejamento é executado individualmente. Se um aluno vê um professor trabalhando com um material ou atividades novas eles cobram os outros. (professora 2).

A professora 2 vivenciou uma experiência observada também por Rangel-Betti (1995), que ao analisar o discurso dos alunos de Educação Física no ensino fundamental, percebeu que eles reclamam por conteúdos mais diversificados.

A mesma professora chegou a fazer um desabafo com relação a atitude dos outros professores de Educação Física, em não se manifestarem para buscar um trabalho em conjunto.

> Infelizmente aqui é assim, você, o material está aí, eu usei e deixei a disposição (material de Ginástica Olímpica), e ninguém usou, ou me perguntou como usava. Custava trabalhar com os alunos? Tem professor que não está nem aí... Eles gostam da idéia, mas na hora do vamos ver ninguém faz. (professora 2).

A professora 1, em uma tentativa de acalmar a professora que se exaltou, tentou justificar de maneira plausível a atitude dos profissionais, acreditando ser em função do medo ou insegurança de não trabalharem com alguns conteúdos. Na escola em que leciona tem uma professora que precisa trabalhar o Atletismo, esse foi o combinado, porém ela tem medo.

> Uma professora não trabalha salto no Atletismo, pois teve um aluno que se acidentou em outra escola e fraturou o pé, então ela não trabalha mais, caiu o sarrafo no pé do menino. Ficou insegura. E eu acho que ela é uma boa professora. Acredito que nós vamos ter que dar aula para os alunos dela sobre o salto. (professora 1).

Essa atitude demonstrada pela professora 1 nos leva a crer que mesmo diante de determinadas dificuldades, o professor quando tem o respaldo do grupo com o qual trabalha, a seleção de determinados conteúdos fica muito mais fácil, mesmo quando o professor não têm experiência pessoal. Isso talvez explique o fato de muitos professores não incluírem as lutas nas aulas de Educação Física.

A professora 3 não seleciona os conteúdos e nem os organiza por bimestre ou temas, e sim em planos de aulas que são executados conforme a necessidade das turmas.

> Na escola particular eu tenho que fazer um planejamento por aula e apresentar para o coordenador de área. Eu mostrei aqui na prefeitura, fica mais fácil, pois eu tenho aula por aula, que não necessariamente preciso trabalhar na ordem, mas eu sei o que pode ser feito. Em dias de chuva ou não. Eu não trabalho por modalidades, no mesmo mês eu trabalho todas as modalidades, e fica mais fácil trabalhar assim. Variação de atividades. Quando é uma aula só, é uma aula alternativa, dança, trampolim e capoeira e nas aulas duplas, os esportes. (professora 3).

Podemos perceber que a forma como alguns conteúdos são selecionados varia conforme a experiência dos professores, as necessidades e expectativas dos alunos e o próprio ambiente de trabalho entre os professores de Educação Física.

Com relação ao ciclo I, as professoras disseram que os conteúdos ficam relacionados a jogos e brincadeiras, no entanto, com freqüência é solicitado por parte dos alunos os esportes coletivos.

> Eu tenho que justificar sempre porque estou ensinando jogos e brincadeiras. Eles querem jogar, colocar regra no jogo, atividade com jogos e brincadeiras para eles têm que se aproximar de algum esporte, ele quer é competir. Entre eles a competição é muito mais forte. (professora 1).

A professora 1 admite que tem mais dificuldade em trabalhar com os alunos do ciclo I, pois eles gostam muito de competir e ela não consegue utilizar uma estratégia que mude a atitude deles.

Uma polêmica foi criada quando a professora 2 admitiu trabalhar de forma mais recreativa, com os alunos do ciclo I. A professora 3 não acredita que as aulas

de Educação Física sejam comparadas às atividades recreativas, pois segundo ela aula de recreação não tem objetivo definido.

> Eu não vejo como recreação. Minha aula não é recreação. Tem que ter um objetivo. Grandes jogos e brincadeiras populares com 3ª e 4ª série, tudo dentro da categoria de jogos. Eu acredito que quando se usa a expressão recreação, as pessoas acham que você está só brincando.(professora 3).

Neste caso, a preocupação da professora 3 em não associar suas aulas à atividades recreativas, remete-se ao significado atribuído à Educação Física, quando esta era considerada apenas atividade no currículo escolar.

As professoras admitem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física, ainda não se articulam efetivamente com os demais componentes curriculares. A professora 1, acredita que isso ainda acontece em função da própria formação que o professor recebe na faculdade.

A professora 3 vai mais além, afirmando acreditar que vale mais trabalhar no coletivo, trocando experiências positivas por componente curricular, tendo estabelecido um objetivo único para todos, do que sair dizendo que se trabalha a interdisciplinaridade, quando na realidade não se faz nem uma coisa nem outra.

> Quando nós falamos sobre o PPP, ele é o maior, cada um na sua área vai se planejar, e depois dentro do que todo mundo planejou conjuntamente traçamos uma meta História, Geografia, Matemática, Educação Física... Se o projeto não for trabalhar a interdisciplinaridade, mas todas as áreas estão sob o mesmo objetivo, você está trabalhando também de forma integrada, pois a inter pode ser uma enganação. (professora 1).

Quando questionadas a respeito do por quê selecionavam determinados conteúdos, as professoras alegaram ser o esporte o conteúdo mais atraente e requisitado pelos alunos. O futebol enquanto modalidade, não é mais a única

atividade corporal predominante nas escolas onde elas lecionam, tendo seu espaço ocupado também por outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento, como foi relatado anteriormente.

As professoras admitem que necessitam mudar a estratégia didática de conduzir determinados conteúdos, demonstrando uma reflexão sobre suas práticas e preocupação com a formação de um aluno mais crítico.

> Eu tento mudar a aula, não os conteúdos, mas aplica-los de maneira diferenciada, e cobrar dos alunos um retorno do que eles estão aprendendo. Quando eu fiz a avaliação no início do ano, para elaborar o planejamento, tudo estava bom, eles não conseguiram discutir comigo e propor algo diferente do ano anterior. Eu tenho que ensina-los a me questionar mais e dizer: Oh, professora vamos fazer algo diferente! Eu iria ficar muito feliz. Eu já tive muitos alunos que me questionaram em outros anos e eu achava ótimo. Eu tenho que formar um aluno crítico, que questione o tempo todo o que está aprendendo.Se ele não me pergunta, que aluno é esse?(professora 1).
>
> Eu procuro fazer um balanço da minha experiência, leio para saber o que tem mudado, e tentar uma Educação Física além do esporte. Eu estou lendo os PCNs de 5ª à 8ª série, que eu não conhecia, comprei o livro sobre Mídia do Mauro Betti, e vou tentando montar algo legal. Os PCNs, tem me ajudado muito. (professora 3).
>
> Eu acho que temos que tentar mostrar coisas novas.(professora 2).

A professora 1 informou que está utilizando um caderno de registro sobre suas aulas, em casa ela registra o que aconteceu de relevante durante o dia e o que pode fazer para melhorar.

> Eu tenho um caderno, que eu registro tudo. Eu penso por que eu tenho que mudar tudo. É o meu jeito, eu nunca estou satisfeita. Tem uma parte nesse caderno que eu chamo de “Idéias”, que eu registro, daí eu olho vejo a idéia, e penso: tenho que fazer.Eu já separei vários textos que dá para trabalhar com os alunos e já inclui no projeto. (professora 1).

As professoras acreditam na viabilidade de que alguns conteúdos sejam selecionados e sistematizados para e por professores ou mesmo com apoio de um livro didático para a Educação Física como forma de se encaminhar algumas ações, no entanto acreditam que será o próprio professor dentro de seu contexto de atuação é quem irá dizer qual a melhor forma de conduzir sua prática educativa.

> O conteúdo pode estar definido em um livro, mas o projeto "vem" para dizer assim: olha professor de Geografia, Educação Física seja lá do que for, você vai trabalhar os conteúdos de seu componente mais pensando nisso – no objetivo do projeto. Além dos conteúdos definidos, o professor deve pensar no mais além, aquilo que não consta nos livros, como incluir a Geografia, a História, Educação Física, além daquilo que consta nos livros. (professora 1).

- **Elementos que influenciam na seleção dos conteúdos**

A mídia segundo as professoras exerce uma influência significativa na seleção dos conteúdos, tanto por parte dos alunos como dos professores.

> A mídia passa uma imagem muito forte, e se você não incluir alguns temas que ela apresenta, você está perdido! (professora 1).

> Você não pode deixar de incluir o futebol que está sempre presente na TV. Você tem que incluir coisas novas sobre o futebol. Não pode deixar de incluir o que eles sabem e assistem todo dia. (professora 2).

As professoras admitem que a TV exerce um fascínio nos alunos, e estes acabam querendo praticar determinadas modalidades esportivas, como o exemplo oferecido pela professora 2 sobre o futebol, além de apresentarem condutas e

comportamentos parecidos com os dos atletas que aparecem na televisão diariamente.

A professora 1 lembrou que certa vez estava ensinando o atletismo na escola (corrida de revezamento) e um aluno se interessou mais pois viu o que estava aprendendo na televisão.

No entanto, a mesma docente fez uma advertência, com relação a TV, sobre a sua influencia na seleção dos conteúdos de Educação Física:

> A informação sobre determinados temas ele (o aluno), pode buscar em qualquer lugar, mas na escola, nas aulas de Educação Física, é possível transformar essa informação em um conhecimento. (professora 1).

Além da TV, a professora 3 acrescenta outros meios nos quais o aluno pode buscar informação e que se apresentam como importantes fontes de pesquisas:

> Para ter uma informação e conhecimento sobre um assunto, se o aluno tiver interesse e uma certa motivação, tudo se consegue hoje através da internet, televisão, rádio. As escolas da prefeitura têm computador com internet, jornal, revista, os centros comunitários com a inclusão digital... hoje tem revista de todos os preços à disposição deles. (professora 3).

A TV, segundo Betti (1998), revolucionou a vida dentro das casas, mudou a vida sensória e processos mentais de duas gerações, todavia essa mudança não tem relação com o conteúdo da TV, e sim, com a necessidade de envolvimento, pois os meio eletrônicos tendem a provocar singularidade e diversidade. Por esse motivo ressalta o autor, a tarefa dos educadores é compreender essa mudança e aproveitar a riqueza pedagógica da televisão.

As professoras também se manifestaram a respeito da mídia que acaba influenciando na seleção de determinados conteúdos, principalmente as modalidades esportivas, porém não identificaram ainda quais seriam as estratégias para lidar com essa influência.

As questões de gênero segundo as professoras também influenciam a seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física, sendo que a preocupação das professoras 1 e 2 é a de estar selecionando os mesmos conteúdos e estratégias adequadas para suas turmas. Cabe lembrar que as duas lecionam para turmas separadas: meninas e meninos. Porém, nunca tiveram a preocupação em perguntar para a direção ou coordenação pedagógica por quê as turmas de Educação Física são organizadas dessa maneira.

Quando ensinei na mesma escola que a professora 1 questionei a direção a respeito disso, e fui informada que essa separação por sexo nas turmas de Educação Física, havia sido uma solicitação dos pais, que atribuíram a necessidade da separação das turmas em virtude da escola estar localizada em uma região muito violenta. Esse fato não me convenceu muito, e acabei utilizando diferentes estratégias para unir as turmas no mesmo dia. Na época como me faltava experiência profissional para lidar com alguns saberes a respeito da organização da escola achei que não poderia interferir/intervir nessa situação. Fui informada pela direção que a solicitação havia sido feita em reunião de Conselho de escola e registrada em livro ata.

O mesmo não ocorre com a professora 3 que ministra aulas para turmas mistas, no entanto, quando assumiu as aulas os alunos e alunas acharam estranho o fato dela não separar as turmas, mostrando que isso fazia parte da

cultura daquela escola também, entretanto, mais parecia ser uma prática de outros professores de Educação Física do que da própria direção ou coordenação.

> Eu acho muito estranho trabalhar separado aqui na prefeitura, na escola particular nós trabalhamos turmas mistas, trabalhando o conceito de co-educação, porque também alguns estagiários de faculdades vêm perguntar sobre isso, então a escola está se preparando para isso. Não tem diferença para ensinar meninos e meninas pode ser mais trabalhoso, os conflitos podem ser maiores, mas é bem melhor, se a Matemática, a História, ensinam para turmas mistas porque eu não vou ensinar também!(professora 3).

A fala da professora 3 demonstra que sua preocupação em trabalhar com turmas mistas, advém também do fato de que na escola particular onde trabalha já existe essa preocupação, o que demonstra que algumas instituições estão voltando seus olhares para a necessidade de trabalhar o conceito da co-educação também nas aulas de Educação Física.

As professoras 1 e 2 afirmaram que iriam questionar os diretores e coordenadores com relação a esse fato, e pensar mais a respeito, já que tem a preocupação em não diferenciar os conteúdos que são ensinados para meninos e para meninas.

> Acho que deve ser “herança” do tempo em que o currículo já separava meninas e meninos... (professora 1).

Segundo Souza (1998), a implantação dos grupos escolares no Estado de São no período entre 1810 e 1910, influenciou a organização escolar e concepção de vários municípios, inclusive o de São Paulo. Nele se afirmou o princípio da igualdade da educação entre os sexos ao estabelecer igual número de classes para meninas e meninos. Porém, impediu a co-educação. Embora tenha facultado

maiores condições de acesso à educação do sexo feminino, a escola primária paulista, pública e laica, não ousou avançar em relação aos padrões morais predominantes na sociedade brasileira.

A professora 3 acredita que o fato de algumas escolas organizarem turmas de Educação Física separadas por sexo, pode estar também associado ao fato de que muitas promovem os campeonatos escolares.

Assim, a concepção tecnicista atribuída à Educação Física preocupada com a aprendizagem esportiva e performance pode ter influencia na organização das turmas separadas por sexo.

> Quando eu ingressei na prefeitura em 2002, as turmas que eu assumi na escola estavam separadas e a direção me deu autonomia para montar as turmas, e eu coloquei junto meninas e meninos. As possibilidades são muito melhores, você trabalha o respeito às diferenças, o companheirismo, solidariedade, muda-se regras para facilitar os menos habilidosos, por exemplo, gol de menina valia 2 pontos, e então os meninos se preparavam para deixar sempre as meninas nas melhores posições para fazerem gol. (professora 3).

Darido (2003) e Souza Jr (2003), concordam entre si e ressaltam que a organização das turmas separadas por sexo nas aulas de Educação Física é fruto da decisão de diretores e ou órgãos públicos ligados ao ensino que determinam esta separação, como também a existência de uma legislação ultrapassada sobre as questões de gênero, que é ou não cumprida, ficando muitas vezes nas mãos da direção da escola, da disponibilidade docente ou da decisão individual dos mesmos.

Ampliar a discussão de gênero no contexto escolar e nas aulas de Educação Física requer do professor uma re-definição na forma como concebe a educação de meninos e meninas, principalmente quando defendemos uma

educação que respeite as diferenças individuais. Neste caso seria importante que as professoras sentassem com seus alunos e alunas e ouvir o que eles pensam a respeito.

Como foi exposto, o conteúdo selecionado pelas professoras está pautado em modalidades esportivas; a discussão entre os próprios pares ainda é uma dificuldade em virtude das diferentes concepções atribuídas à forma de trabalhar individualmente ou em grupo; desconhecimento na maneira como são selecionados os conteúdos de outros componentes curriculares, mesmo em escolas que já iniciaram um trabalho coletivo; necessidade de incluir temas como mídia e gênero, no âmbito das discussões coletivas são pertinentes, pois os conflitos, dificuldades e falta de estratégias didáticas-pedagógicas são sempre recorrentes na escola.

5.4 Coordenação Pedagógica: articulação das ações coletivas

Nós educadores sabemos como é difícil enfrentar as barreiras e incertezas do dia-a-dia no contexto escolar. Na medida do possível nos aproximamos daqueles que temos mais afinidades pessoais.

No entanto, acredito que essa situação e a relação que se estabelece no interior de cada escola, muitas vezes pautadas em relações de amizade revelam o aspecto profissional, pedagógico e político. Prejudicando a busca da qualidade de ensino e a percepção das necessidades reais dos alunos no que se refere à aprendizagem.

A idéia de relação presente na vida humana nos aponta uma competência que, além de ser construída, é também compartilhada. Uma pessoa não pode ser humana sozinha. Do mesmo modo, uma pessoa não pode ser competente sozinha.

No contexto escolar, em virtude da forma fragmentada de conceber a educação, assumir-se como co-responsável pelas ações requer uma discussão ampla quando pensamos em construir um PPP.

As 3 professoras enfrentavam na época das entrevistas e encontros dificuldades de articulação das suas práticas pedagógicas, e sentiam a necessidade de diálogo como forma de ter um respaldo maior.

> Esse ano com a mudança na coordenação pedagógica, está difícil. O que acontecia antes, a coordenadora vinha, esquematizava com a gente a forma como os temas seriam desenvolvidos (já no início do ano), e então em todos os horários coletivos a gente tinha os momentos para discutir. Discutia, trocava experiência, trabalhava, voltava para discussão (avaliação). (professora 1).

Na escola da professora 1 o PPP foi dividido em temas, e estruturado em um projeto de formação para os professores, que nos seus horários coletivos encaminhavam as propostas de ações junto aos alunos e demais segmentos da escola. A coordenação, segundo a professora, exercia a função de gestora pedagógica entre os professores. E todos que participavam dos horários coletivos se sentiam motivados e co-responsáveis pelas ações desenvolvidas na escola.

Para Rios (1995), a qualidade do trabalho educativo não depende apenas de uma única pessoa ou área de conhecimento – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na

competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com os contextos do ambiente de trabalho.

> Era um momento bom. A coordenadora ia nos orientando, estava sempre presente e disponível. Os temas, quem sugeriu foram os professores. Tanto que no início do ano, na avaliação e re-elaboração do projeto a gente tinha que re-estruturar os temas e a coordenação ficava encarregada de articular com os professores nos diferentes grupos. (professora 1).

A professora nos relatou uma experiência quando teve que integrar os temas cidadania, pluralidade cultural e a importância da leitura nas aulas de Educação Física. A coordenação, segundo ela, sugeriu alguns livros e as possibilidades nas áreas de conhecimento.

> Eu peguei um livro sobre amizade e outro sobre o corpo. As alunas de 5ª e 6ª séries leram os livros, discutimos em aula. Fizemos uma análise sobre as diferenças corporais, observando, descrevendo e desenhando o corpo um do outro. Confeccionamos cartazes com os moldes dos corpos das alunas que ficavam expostos na escola, eram cartazes tipo manequim, ficavam em pé, tipo corpo humano. Acabei discutindo também a ética e inseri dentro do conhecimento sobre o corpo – durante os meses de agosto, setembro e outubro. (professora 1).

A impressão que ficou no relato da professora foi a de que ela se sentia responsável em estar encaminhando as ações pré-acordadas com um coletivo maior, mesmo sabendo das possibilidades de não conseguir articulação efetiva com outros professores.

> Os registros sempre eram cobrados pela coordenadora. Eu acho que quando o projeto é cobrado dos professores e quando a coordenação está lá presente, você consegue realizar um trabalho legal. Claro que tem momentos que não funciona bem, as dificuldades aparecem, tem temas mais complicados para serem desenvolvidos, daí a gente busca ajuda dos demais colegas. Mas o projeto funciona sim. (professora 1).

O homem é um ser incompleto e inacabado, e são as suas relações com os outros e o mundo que o torna possível. O homem isolado é uma abstração. O homem concreto é aquele, segundo Medina (1983), entendido no seu contexto, inseparável de suas circunstâncias, no qual suas relações se fazem dinâmica e recíprocas. Se o homem é um ser de relação por excelência, deixa de ser homem concreto a partir do momento em que não existe essa relação de reciprocidade.

Essa reflexão pedagógica segundo Soares et al. (2001), se faz imprescindível na Educação Física enquanto componente curricular, pois ela tem as mesmas responsabilidades e tarefas com a escola e com a sociedade.

A professora 1 atribuiu a importância da coordenadora pedagógica na implementação do projeto e especificamente das possibilidades que teve em mostrar uma Educação Física diferente, bem como contribuir no processo de formação dos demais professores.

Não é possível ignorarmos, neste contexto, a falta de termos em nossas escolas gestores que se co-responsabilizem pelas ações educativas, pela formação do docente, dos alunos e da comunidade.

Dessa forma, a tomada de decisão coletiva tem um significado, pois, todos passam a contribuir para a identificação, definição e transformação de determinado contexto.

Acredito que há necessidade nesta busca de participação e articulação das ações vinculadas à presença constante de um coordenador pedagógico, por outro lado o que parece implícito nas falas das professoras é a participação não só de um articulador de ações, mas que todos, inclusive a direção e comunidade a partir de um consenso, se co-responsabilizem pelo PPP da escola.

As conquistas profissionais só repercutem positivamente quando o profissional comprometido assume a responsabilidade de suas ações, e define-se enquanto coletivo, segundo suas especificidades, subjetividades e singularidades presentes na prática educativa, que se pressupõe dialética, no transcorrer do processo de construção pedagógica.

5.5 Construção e implementação de PPP

A decisão de ampliar as relações humanas no ambiente escolar saindo de um processo de individualidade para uma coletividade reflexiva é um desafio enorme que os educadores deverão superar para gestar um Projeto Político Pedagógico. Não será novidade para ninguém que tal intenção, no âmbito coletivo exigirá de cada agente social um maior compromisso e comprometimento. É importante ressaltar, por exemplo, que durante esse processo as diferenças virão à tona, e a partir delas serão traçadas ações comuns que deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e re-planejadas com constância e consciência.

Responder à pergunta feita anteriormente só será possível no âmbito da ação coletiva de cada escola, no entanto, durante os encontros as professoras sugeriram alguns pontos de reflexão para auxiliar o início do percurso que deve ter a participação da Educação Física escolar:

- Diagnóstico e caracterização da comunidade escolar (entrevistas, palestras, encontros, questionários, assembléias etc);
- Comunidade escolar constitui-se de: pais, alunos, professores, funcionários, direção, coordenação pedagógica, moradores do entorno, etc;

- Função e papel da escola na atualidade;
- O perfil do aluno de cada escola;
- O perfil do corpo docente, direção e coordenação: definição da concepção de educação, visão de homem e sociedade;
- Definição de objetivos específicos e gerais – finalidades;
- Estabelecimento de Diretrizes ou Princípios Curriculares (por exemplo: inclusão, autonomia, qualidade da educação, formas de gestão da escola etc.);
- Componentes Curriculares: áreas de conhecimento que estabelecerão e constituirão o currículo;
- Tempos e espaços: desdobramentos dos componentes curriculares, carga horária, ciclos, séries, quantidades de turnos ou períodos de funcionamento;
- Planos de Ensinos Interdisciplinares (objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, conteúdos mais relevantes, metodologia de trabalho, formas de avaliação);
- Articulação e Organização Interdisciplinar entre os espaços existentes na escola: biblioteca/sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, anfiteatro etc.;
- Elaboração de Projetos Interdisciplinares;
- Periodicidade das Reuniões Pedagógicas;
- Fortalecimento e ampliação dos espaços de formação do corpo docente (coletivo e individual);
- Definição da participação das instituições democráticas: Conselho de Escola e Grêmio Estudantil – Decisões Colegiadas;
- Recursos disponíveis (financeiros e materiais);

- Participação de alunos e professores em Fóruns, Seminários, Congressos, Conferências, financiados pela própria instituição ou por órgãos competentes;
- Parcerias com outras instituições (Universidades, ONGs, Fundações e Institutos);
- Calendário Escolar;
- Definição de um instrumento de Avaliação do PPP, elaborado pela própria comunidade escolar como forma de possibilitar a autonomia e flexibilidade nas mudanças e rumos do Projeto.

> É um sonho. Gostaria muito... amaria, mas... (professora 3).
>
> Sonho nada! É possível se tiver comprometimento do grupo. (professora 1).

A definição, construção e implementação de um PPP pressupõem um trabalho em conjunto, coletivo, que visam o engajamento e comprometimento em busca da qualidade na formação do aluno e do professor e não se restringem a uma mera reprodução de conhecimentos ou ações, visto que atitudes e ações isoladas inibem a percepção de problemas.

Uma nova proposta que segundo Kramer (1997), será um desafio e uma aposta em um novo currículo, que contenha nos objetivos do projeto político pedagógico, um conceito de cidadania, de educação e cultura. Para a autora, não se pode trazer respostas prontas para serem implementadas através de propostas sem sentindo e significado, quando se tem em mira a construção de uma escola e uma sociedade que considere a justiça social um bem comum.

Integrar a Educação Física a uma proposta pedagógica utilizando os conhecimentos da cultura corporal de movimento de modo sistematizado é uma

pretensão possível. Assim, junto com os demais componentes curriculares, a Educação Física foi definida na Educação Básica, como portadora de um conhecimento capaz de fazer alunos e alunas de diferentes faixas etárias, religiões e etnias, viverem a sua cidadania de maneira autônoma.

Sabemos que não é tarefa fácil e nem tampouco que a escola enquanto instituição dará conta de muitos de seus problemas, cabendo também a outros órgão competentes o estabelecimento de políticas que permitam a efetivação da autonomia escolar através de seu PPP.

Figura 6. Tarsila do Amaral. **Abaporú**, 1928.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas são reflexões realizadas a partir das análises conduzidas no decorrer do estudo e que acreditamos poderão tornar-se pontos para encaminhamentos de novas discussões e reflexões.

Na realização desta pesquisa procurei durante todo o processo, dialogar com a literatura, com as experiências das professoras e com a minha própria vivência para desenvolver a temática.

Acredito que quando se decide realizar uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, a grande preocupação dos envolvidos deve estar norteada pela necessidade de minimizar os problemas enfrentados no dia-a-dia e encaminhar possíveis soluções.

O nosso percurso e processo metodológico tiveram como finalidade construir entendimentos sobre o significado do Projeto Político Pedagógico. Buscou-se levantar junto a este grupo de professoras, quais são os limites e possibilidades da ação coletiva, na perspectiva de uma prática reflexiva.

A maneira de conduzir a pesquisa estabelecendo uma relação de parceira colaborativa entre o grupo, foi justamente uma característica que avalio como positiva durante o processo. Nesta perspectiva, a participação das professoras se concretizou a partir das experiências individuais e coletivas de cada uma, desencadeando um diálogo que problematizava a escola pelo olhar da Educação Física.

Gradativamente foi sendo explicitado que o conhecimento escolar não é neutro, e que não é mais possível perceber e analisar de maneira inocente a escola e os contextos em que são desenvolvidas as práticas pedagógicas e o trabalho docente.

Todavia, é preciso reconhecer que o movimento de estreitamento de relação entre o grupo só foi possível de ser efetivado pela exposição e construção de convicções políticas e educativas, nascidas do conhecimento e reconhecimento da escola e da Educação Física.

Foi ficando evidente que o entendimento a respeito do PPP por parte das professoras de Educação Física não depende somente de um projeto individual de cada professor, mas também da busca coletiva de uma nova organização que considere cada escola, com sua particularidade e os contextos sociais como base para elaboração e construção de um projeto.

As análises realizadas demonstram que o entendimento do que venha a ser um PPP se constitui em uma prática política e pedagógica, que se realiza a partir das experiências individuais e coletivas, dos projetos pessoais e coletivos e da concepção de educação.

A forma de pensar e conceber um PPP evidencia os diferentes níveis de pensar a escola, a educação e a própria Educação Física, visto que este pensar está imbricado de elementos que caracterizam a fragmentação do processo educativo e da formação do professor, ou seja, organização escolar cristalizada – tempos e espaços pré-estabelecidos, conteúdos escolares não relevantes, pouca participação do aluno e do professor nos processos decisórios da escola, políticas públicas educacionais que não consideram as características de cada escola, formação inicial que não prepara o professor para realizar mudanças, dificuldades em considerar e constituir a escola também como espaço de formação continuada e local de articulação e integração de saberes.

Aceitar a escola e suas singularidades como a base para uma nova maneira de pensar o PPP é conceber uma prática educativa democrática, cuja reflexão individual e coletiva permitem realizar mudanças para conquistar a autonomia administrativa, político e pedagógica tão desejada de toda a comunidade escolar.

No entanto, este estudo nos permite concluir ou refletir, que o entendimento a respeito do PPP considerando os professores de Educação Física escolar e os contextos em que as práticas são desenvolvidas, podem se tornar incongruentes se, efetivamente o poder de decisão se mantiver centralizado nas secretarias municipais ou estaduais.

Por outro lado, acreditamos que o processo participativo e colaborativo no qual se desenvolveu este estudo, tenha desencadeado o aumento do nível de consciência do grupo, para que seus componentes, agentes educativos sejam

capazes de empreenderem inovações, favorecendo o surgimento de um ambiente profissional e coletivo na escola.

É interessante ressaltar de que não há garantias de que as professoras de fato passarão a agir diferentemente. Há apenas evidências de que isto pode acontecer, ou além, existe uma necessidade de que isso passe a ocorrer. O tempo do mestrado não permitiu uma avaliação do trabalho destas professoras, um acompanhamento que permitiria determinar os avanços a partir dos encontros.

Todavia, as professoras demonstraram interesse em continuar com os encontros após o término da pesquisa, alegando ter sido extremamente positivo problematizar e discutir a escola, o que reforça a necessidade de ampliar e ressignificar as políticas públicas de formação continuada dos professores considerando o aumento das demandas escolares.

Pensar no professor de Educação Física e as possibilidades de construção coletiva adentrando a escola, foi um momento muito significativo deste estudo. As trocas de experiências, compartilhamento de ansiedades, dúvidas e incertezas que caracterizam cada cotidiano escolar, e a maneira como cada participante constrói sua prática educativa foi um aprendizado para toda a vida.

Acreditamos que se bem e seriamente planejadas e conduzidas, outras experiências deste tipo poderão gerar o que os autores mencionados neste trabalho apontaram para o fortalecimento das escolas e conseqüentemente do reconhecimento da Educação Física escolar, como espaços propositivos capazes de gerar autonomia administrativa, pedagógica e profissional, justamente porque é no espaço da escola, através das práticas diárias que poderão ocorrer as inovações.

Essas mudanças poderão ocorrer, porque os participantes vão se constituindo em colaboradores coletivos podendo dialogar, planejar, elaborar, refletir e construir conjunta e criticamente suas práticas, as condições de trabalho, formação continuada, os tempos e espaços para desenvolverem suas ações na escola.

Os professores e toda a comunidade poderão perceber que possuem no PPP um instrumento político e pedagógico, que identifica as razões pelas quais determinadas práticas e valores são desenvolvidos e possíveis de serem transformados.

Não cabe aqui pensar em buscar um professor ideal, uma escola perfeita, mas destacar as dimensões pedagógicas, sociais e políticas que estão presentes no fazer coletivo, participativo e reflexivo.

Dessa forma, para a Educação Física escolar mais especificamente, o PPP constitui-se em um meio de consolidar a presença efetiva na participação, elaboração e construção de um projeto maior, não ficando a mercê de uma legislação que pressupõe apenas sua integração. Acredito assim como Betti (1998) que a Educação Física não é simplesmente um dado, mas sim uma tarefa; e que nossa reflexão é um projeto de torná-la a ser mais.

Fazer alunos, pais, professores, coordenadores e diretores compreenderem a Educação Física e sua importância para a escola e para a sociedade é uma tarefa que deve estar contida nos pressupostos do PPP, principalmente no momento atual em que se encontra a escola, momento este em que se questiona qual é a função social dela e a relação entre os seus componentes curriculares.

Esse trabalho realizado sob o olhar de profissionais da Educação Física escolar, nos levou a refletir que tal estudo poderia ter sido feito com professores de outras áreas ou componentes curriculares, o que demonstra nossa preocupação de pensarmos a escola e a educação de maneira ampliada.

A vivência aqui explicitada pressupõe que as mudanças são possíveis desde que compreendidas suas reais necessidades neste processo diário do fazer escolar. Como diria o Profº Hugo Assmann, *existem pistas bastante fascinantes para buscar novos fundamentos no debate sobre a educação (1999; p.109),* e eu completaria tal passagem acrescentando: **e a Educação Física escolar.**

Os desafios históricos e as incertezas estão presentes, no entanto existe a necessidade de acreditarmos nas potencialidades e competências das experiências dos envolvidos nas práticas educativas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BANTULÀ, Jaume & CARRANZA, Marta. Educação Física. In. ZABALA, Antoni (org). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de Projectos de acção e planificação**. Porto: Editora. 1996.

BETTI, Irene C.R. e BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. v.2,n.1, jun.,1996. p.10-15.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. Bauru: UNESP, 2003. Tese de Livre Docência.

_____. Educação Física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.20, abr-set., , 1999. p.84-92.

_____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus. 1998.

_____. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legimitidade da educação física como componente curricular. In, CAPARROZ, F.E. (org). **Educação Física escolar**. Vitória: Proteoria, v.1, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MENESES, J.G.C. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 306-28.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.793**,** de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos** Disponível em: *www.planalto.gov.br/ccivil*. Acesso em 09 set. 2004.

BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. **Educação Física escolar e a educação para o lazer.** Rio Claro: UNESP, 2003. Dissertação de Mestrado.

CAR, W. e KEMMIS, S. **Teoria de la ensenanza: la investigación en la formación del professorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: uma prática revisitada. In, VEIGA, Ilma P. A. **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, Angelina, & DIOGO, Fernando. **Projecto educativo**. Porto: Afrontamento, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física:** polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

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

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As vozes da LDB. **Presença Pedagógica**, v.3, n.15,maio/junho de 1997.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: São Paulo, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Educação Física. In BRASIL, /Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** Brasília: MEC, 2002.

_____. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física, **Motriz**. v.1, n.2, 1995, p.124-128.

DEMO, Pedro, **Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigació-acción**. Madri: Morata, 1993.

FARIA, Elizabet R de, et al. Proposta Político Pedagógica para Educação Física Infantil no contexto do planejamento coletivo de trabalho pedagógico de Uberlândia-PCTP/UDI. **In XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (recurso eletrônico).** Caxambu: CBCE, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, João B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 5ª ed, 2001.

FRIGOTTO, Galdêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 75-166.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 7ªed., 2001.

_____. **Escola Vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO. José (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Rita Elvira. **As representações sociais de professores sobre o projeto pedagógico**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2002.

GERALDI, Corinta Maria G.(org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona. Ediciones Península, 1977.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

IÓRIO, Laércio S. **Capoeira e educação física escolar: novos olhares e perspectivas**. Rio Claro: UNESP. Dissertação de Mestrado, 2003.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares. Subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, n.60, 1997, p-15-35.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Nilson José. Educação: **projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1982.

MARQUES, Mário O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Projeto pedagógico: A marca da escola. In, **Revista Educação e Contexto**. n.18. Ijuí: Unijuí, abr-jun, 1990.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.1, n.19, 1997. p.34-41.

NEIRA, Marcos G. Educação Física no Projeto Político Pedagógico: um estudo da prática educativa. In **VII Seminário de Educação Física Escolar: Educação Física e o Ensino Fundamental**. São Paulo: USP, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DANTE DE ROSE Jr. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Cidadania e Educação**. In, Caderno de Pesquisa, n.104, julho, 1998. p-101-121.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In, PEREIRA, E. M. de A. (org.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PEREZ-GOMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. **Revista Idéias**. São Paulo: FDE n. 8., 1990, p.417-24.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E.(orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RANGEL-BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**. supl, n.1, v.1, , 1995, p.26-27 p.26-27.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Significado e pressuposto do Projeto Pedagógico. **Revista Idéias**. São Paulo: FDE, n.15, 1992, p.73-77.

RODRIGUES, Ana Gleice. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.23. n.2. p-135-147. jan.2002.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ-GOMES. A.I. **Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed,** 1998.

SÃO PAULO (cidade). **O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular**. SME/DOT, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 7ªed.Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Carmem L., et al. "A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI". In, MOREIRA, W.W. et al. – **A Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, Carmem L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, 1996., p.6-12.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M. **Co-educação, futebol e educação física escolar**. Rio Claro: UNESP. Dissertação de Mestrado, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigacion y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1981.

AMARAL, Tarsila do. **Obras**. Disponível em: www.tarsiladoamaral.com.br. Acesso em 10 abril de 2004.

THIOLLENT.Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10ª ed. São Paulo: Cortez/Autores associados. 2000.

VALE, José Misael. F. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Ap.V. e SILVA Jr.,

Celestino da. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo**: Editora UNESP, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. **Escola: espaço de projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico, In, PEREIRA, E. M. de A. (org.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ABSTRACT

The need of thinking the Physical Education in the collective, raised the first questions for this research. The main objective was constituted in building understandings about the meaning of Pedagogical Political Project, that could supply us with subsidy for its construction and implementation. The research was carried out with a group of three teachers that taught in schools of municipal net of education of São Paulo. This study had as a theoretical reference adopted a kind of action-research methodology, whose empirical base allow us to conceive and carry out in narrow association with an action or with the resolution of a collective problem, in which researchers and participants will be involved in a cooperative or participating way. The results found were organized in five categories that present a certain dependence: the school, environment of work and formation, selection and organization of contents, pedagogical coordination and construction and implementation of a project. The understanding about PPP on the part of Physical Education teachers does not depend only of an individual project of each teacher, but also of the collective search of a new organization that take under consideration each school, with its particularity and the social contexts; what shows up the different levels of thinking the school, the education and, Physical Education as well, inasmuch as this think is overlapped of elements that characterize the fragmentation of the educational process and the formation of teachers, crystallized school organization – time and spaces pre-established, not prominent school contents, little participation of student and teacher in the deciding instances of school, public political that not consider the characteristics of each school, initial formation that does not prepare the teacher to carry out changes, difficulties in considering and constitute the school also as space of formation, and place for articulation and integration of knowledge.The changes will be able to occur, because the participants go being constituted in collaborating collectives being able to talk, plan, elaborate, reflect and build as a group and critically their practices, conditions of work and continued formation.

KEY WORDS: Physical Education – school - pedagogical political project – action research - continued formation.

APÊNDICE 1
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro professor (a),

Como estudante do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, da Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, área de concentração Pedagogia do Movimento e linha de pesquisa em Educação Física escolar, sob orientação da profª Suraya Cristina Darido, eu Luciana Venâncio venho dedicando a continuação de meus estudos, como forma de contribuir para o desenvolvimento de alternativas possíveis para a área em questão.

Esta pesquisa será desenvolvida em duas etapas. Na primeira o professor responderá um questionário com o objetivo de detectar o conhecimento prévio sobre o tema, de forma a elaborar a etapa seguinte que se realizará na forma de encontros. Estamos prevendo de 7 à 8 encontros com duração aproximada de 2 horas, que poderão ocorrer na forma de debates, leituras de textos, relatos de experiências, visando ampliar nossos entendimentos sobre a temática da Educação Física escolar e o Projeto Político Pedagógico. Em seguida faremos uma avaliação individual com cada um dos participantes.

Desta forma, acreditamos estar construindo juntamente com os professores participantes possibilidades para a Educação Física escolar e a educação em geral.

Desde já agradecemos sua atenção,

Profª Luciana Venâncio
Profª Suraya Cristina Darido
Pós Graduação – Ciências da Motricidade
Universidade Estadual Paulista
Departamento de Educação Física
Instituto de Biociências - Campus Rio Claro

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO INICIAL

Parte I

Instituição em que se formou: _____
Ano de início: _____ Ano de conclusão:_____
Outra Graduação: _____

Pós-Graduação/Instituição: _____
Área: _____

Rede de Ensino na qual trabalha:
Municipal ( ) Estadual ( ) Particular ( )
Tempo de atuação na Rede de Ensino Municipal: _____
Tempo de atuação na escola (Municipal) em que leciona Atualmente:_____

Parte II

1- O que é escola?

2- O que você entende por educação?

3- O que são conteúdos/conhecimentos dos componentes curriculares?

4- Como são organizados os conteúdos/conhecimentos escolares?

5- De que forma os conteúdos/conhecimentos se interrelacionam na sua escola?

6- Na sua formação inicial (graduação) você teve a possibilidade de discutir questões relacionadas ao conceito de currículo e projeto político pedagógico? Comente a respeito, em caso afirmativo.

7- Atualmente a sua escola debate conceitos como: escola, educação, currículo e projeto político pedagógico? Em caso afirmativo, de que forma?

8- Você enquanto profissional/trabalhador da Educação, como percebe o entendimento que é dado a integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola?

9- Na sua escola de que forma os alunos, pais, professores, funcionários, comunidade participam da elaboração do projeto político pedagógico?

10- Você participa de algum órgão colegiado da escola como APM ou Conselho de Escola?

11- Espaço aberto (sugestões, dúvidas, opiniões, etc).

APÊNDICE 3
Questionário - Avaliação Final

Caras professoras

1- Após quase 6 (seis) meses do nosso primeiro encontro (abril), a partir das discussões que tivemos e do desenvolvimento de sua prática pedagógica até o momento, você teve situações em que relembrou, refletiu, interveio e/ou sugeriu algum assunto relacionado à Educação Física e sua relação com o Projeto Político Pedagógico de sua escola?

2- Nós fizemos uma avaliação em grupo em nosso último encontro, onde cada uma pode fazer sua avaliação, passado esse tempo o que você apontaria como pontos positivos e negativos? Tem alguma sugestão para futuras pesquisas?

3- Teve algum momento nos encontros que mais lhe marcou? O que foi mais importante para você durante os encontros?

APÊNDICE 4

Mensagem Final às professoras participantes

Caras professoras participantes

Novamente vimos agradecer e dizer da importância que vocês tiveram para este estudo que estou realizando. Tivemos a intenção de desenvolver uma pesquisa colaborativa para juntas realizarmos uma reflexão sobre o tema Educação Física escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Ao final de nossos encontros, vemos que a pesquisa conta com reflexões que propiciarão positivamente ao debate acadêmico e também para a prática cotidiana daqueles professores que num futuro próximo terão acesso ao trabalho após sua conclusão. No entanto, o que mais nos enriqueceu foram as trocas de saberes, conhecimentos, experiências, ansiedades, informações, sugestões e expectativas positivas.

Finalmente, gostaríamos de lhes dizer que foram e estão sendo fundamentais para que a pesquisa se desenvolva.

Agradecemos pela atenção, disponibilidade, esforço e envolvimento nas discussões. Sabemos que nada é fácil para quem está no cotidiano da vida escolar, por isso desejamos muito sucesso a vocês para que continuem tentando fazer da escola e da Educação Física escolar um tempo e espaço de vivências prazerosas.

Obrigada por tudo,

Profª Luciana Venâncio
Profª Suraya Cristina Darido
Pós Graduação – Ciências da Motricidade
Universidade Estadual Paulista
Departamento de Educação Física
Instituto de Biociências - Campus Rio Claro

ANEXO 1

RECORTE DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

DATA: 18/12/03	PÁGINA: 11
TÍTULO: Republicação da Portaria nº 8619 de 09/12/03	
ASSUNTO: Organização das unidades educacionais da RME e dos CEI's diretos e indiretos	

Republicado por ter saído com incorreções no DOM de 10/12/2003
Portaria nº 8.619 de 09 de dezembro de 2003

)**Dispõe sobre a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dos CEIs/Creches das redes indireta e particular conveniada, e dá outras providências.**

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e considerando:

- a necessidade de organizar o funcionamento das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, em consonância com as diretrizes desta Secretaria: a Democratização do Acesso e Permanência, a Qualidade Social da Educação e a Democratização da Gestão;
- O Projeto Político Pedagógico como construção em processo, que se constitui por meio da participação de toda a Comunidade Educativa, expressando a articulação dos segmentos que compõem ativamente o cotidiano das Unidades Educacionais;
- o Programa de Formação e Acompanhamento: - "Cidade Educadora-Educação Inclusiva: Um Sonho Possível", que organiza a formação permanente dos educadores e a atuação dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa - GAAEs;
- a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial o seu Título VI;
- a Lei Federal n.º 9.394/ 96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Federal n.º 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial, os artigos 53 e 54;
- a Lei Federal n.º 10.172/01 - de 09 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação;
- a Deliberação CME 03/97 e a Indicação CME 04/97 - estabelecem diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar;
- o Comunicado nº 01 da Comissão Intersecretarial SME/SAS, de 29/12/2001 - Plano de Integração dos CEI/ Creches ao Sistema Municipal de Ensino;
- as Leis Municipais n.º 11.229/92 - Estatuto do Magistério Público Municipal e n.º 11.434/93 e legislação subseqüente, no que couber;
- a Lei Municipal n.º 13.574/03 - que inclui no Quadro do Magistério Municipal os profissionais que atuam nos CEI;
- o Decreto nº 28.180/89 - dispõe sobre o repouso semanal remunerado e folga suplementar e dá outras providências.
- o Decreto 42.832/03 - que cria os Centros Educacionais Unificados que especifica;
- o Decreto nº 43.052/03 - Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos;
- a Portaria SME n.º 5.941/03 - normas complementares ao Decreto nº 43.052/03;
- a Portaria SME n.º 1.898/02 - dispõe sobre estudos de recuperação;
- a Portaria Intersecretarial nº 004/02 - SAS/ SME - institui normas gerais para a celebração de convênios dos CEIs da rede indireta e nos CEIs/ Creches particulares conveniados.
- a Portaria SME n.º 4.610/03 - estabelece módulo para exercício de Professores Adjuntos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.
- a Portaria SME, 8331, de 27/11/03, que dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para realização de matrículas para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação

de Jovens e Adultos - EJA (Suplência I e II) na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

RESOLVE:

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1.º - As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os Centros de Educação Infantil - CEIs/Creches das redes indiretas e particular conveniada deverão elaborar seu Projeto Político Pedagógico com a participação da comunidade educativa, de acordo com os princípios democráticos estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 2.º - Constarão do Projeto Político Pedagógico os critérios e procedimentos referentes:

I - à análise, discussão e sistematização do referido Projeto;

II - às formas de registro do acompanhamento da ação educativa, realizada no cotidiano das Unidades Educacionais, tendo como foco a cultura da infância nas Unidades de Educação Infantil;

III - às formas de registro do acompanhamento da ação educativa, realizada no cotidiano das Unidades Educacionais, com destaque para a leitura de mundo, letramento e alfabetização e organização da escola em ciclos nas Unidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;

IV - as propostas de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos - EJA que visem melhorar a qualidade social da educação oferecida aos alunos desta modalidade;

IV - à reorganização dos tempos e espaços nas Unidades Educacionais, de modo a favorecer a ação educativa e considerando as especificidades das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos;

V - ao processo de avaliação;

VI - à formação permanente dos profissionais que atuam nas Unidades Educacionais;

VII - às mobilizações que se fizerem indispensáveis para o atendimento às necessidades educacionais especiais;

VIII - ao Regimento da Unidade Educacional;

IX - à interlocução com órgãos governamentais, não governamentais e sociedade civil para a construção da Rede de Proteção Social;

X - à construção de Projetos de Recuperação Contínua e Paralela, exceto para as Unidades de Educação Infantil;

XI - à articulação ao Projeto Político Pedagógico dos Centros Educacionais Unificados - CEU, no caso das Unidades Educacionais destes Centros.

Art. 3.º - Os Profissionais da Educação em exercício nas Unidades Escolares deverão participar das atividades propostas no período de organização da Escola, das reuniões pedagógicas, dos grupos de formação permanente, da avaliação do trabalho escolar, entre outras propostas de trabalho coletivo, considerando-se para efeito de remuneração as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme a legislação em vigor.

Parágrafo Único: As atividades de que trata este artigo deverão ser realizadas, preferencialmente, dentro do horário regulamentar de trabalho do Professor, podendo ser programadasem horário diverso, mediante sua anuência expressa.

Art. 4.º - O horário de trabalho dos Professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, optantes por Jornada Básica, deverá ser organizado distribuindo-se as equivalentes horas - aula por todos os dias da semana.

Parágrafo Único: Aplica-se o disposto no "caput" deste artigo ao Professor Orientador de Sala de Leitura, Professor Orientador de Informática Educativa, Assistente de Atividades Artísticas, Professor Regente de Sala de Apoio Pedagógico e Professor Regente de Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais.

Art. 5.º - As horas - aula adicionais da Jornada Especial Integral - JEI e horas-atividade da Jornada Especial Ampliada - JEA e da Jornada Básica - JB devem ser cumpridas de acordo com o disposto nos artigos 40 e 41 da Lei n.º 11.434/93 e

destinadas a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, inclusive por meio dos Grupos de Formação Permanente.
Art. 6.º - Dentre as 11 (onze) horas- aula adicionais da Jornada Especial Integral - JEI, 8 (oito) horas - aula deverão ser obrigatoriamente cumpridas em trabalho coletivo, em atividades previstas no artigo 41 da Lei n.º 11.434/93, e as 3 (três) horas -aula restantes, em atividades previstas nos incisos II e III do referido artigo.
Parágrafo Único - Poderão ser constituídos para cumprimento do horário coletivo da Jornada Especial Integral - JEI :
I - no máximo 6 (seis) grupos, para as Unidades que funcionam em 4 (quatro) turnos;
II - no máximo 4 (quatro) grupos, para as Unidades que funcionam em 3 (três) turnos;
III - nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, o cumprimento do horário coletivo será às sextas - feiras, no horário das 12h30min às 18h45min.
Art. 7.º - A distribuição dos agrupamentos/ anos/ termos nos turnos deverá ser organizada de modo a garantir a Formação Permanente junto aos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa - GAAEs e/ ou outras formas de acompanhamento do trabalho coletivo, a organização da Escola em ciclos, a avaliação do processo pedagógico, considerando os interesses da comunidade educativa e a acomodação da demanda.
Art. 8.º - Será facultado o funcionamento nos finais de semana, feriados, recessos e férias escolares, quando a Unidade, inclusive o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, estiver integrada ao Projeto Escola Aberta e/ ou outros projetos, desde que previstos no Projeto Político Pedagógico, observada a legislação em vigor.
Art. 9.º - Os horários de funcionamento da Sala de Leitura e do Laboratório de Informática Educativa deverão garantir a participação de todos os alunos nas atividades específicas, a serem organizadas de acordo com as diretrizes contidas nas respectivas Portarias e no Projeto Político Pedagógico.
Art. 10 - Os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas Unidades Educacionais, deverão ser distribuídos pelas várias classes / grupos, dentro do princípio de educar para a diversidade.
EDUCAÇÃO INFANTIL
Art. 11 - As Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, os Centros de Educação Infantil - CEIs da Rede Municipal de Ensino, Centros de Educação Infantil da rede indireta e Centros de Educação Infantil - CEIs / Creches particulares conveniados, visando ao pleno atendimento da demanda e a garantia das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, deverão funcionar na seguinte conformidade:
I - Nos Centros de Educação Infantil - CEIs da rede direta o atendimento se realizará, de segunda a sexta-feira, em período integral de 12 (doze) horas, respeitada a necessidade da comunidade atendida:
Parágrafo Único: Quando houver manifestação expressa e individual do pai ou responsável pela criança, o horário de atendimento poderá ser flexibilizado para 6 (seis) horas diárias, respeitadas a solicitação e a necessidade da família.
II - Os Centros de Educação Infantil - CEIs da rede indireta e os Centros de Educação Infantil - CEIs / Creches particulares conveniados funcionarão de acordo com o estabelecido e aprovado em seus planos de trabalho.
III - As Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs funcionarão em 3 (três) turnos de 4 (quatro) horas, sendo:
a. Primeiro turno - das 7h às 11h;
b. Segundo turno - das 11h10min às 15h10min;
c. Terceiro turno - 15h20min às 19h20min.
IV - As Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs dos Centros Educacionais

Unificados - CEUs, funcionarão em dois turnos de 6 (seis) horas diárias:
a. Primeiro turno: 7h às 13h;
b. Segundo turno: 13h às 19h.
§1.º - Nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, deverá ser assegurado o intervalo de 15 (quinze) minutos para crianças e professores, na conformidade da pertinente legislação em vigor.
§2.º- O acompanhamento das atividades das crianças, em horário que não contarem com a orientação do respectivo professor, deverá ser organizado de acordo com planejamento específico, elaborado pelos integrantes da Unidade Educacional, constante do Projeto Político Pedagógico da Escola e aprovado pelo Conselho de Escola.
§ 3.º - Atendida a demanda na forma do "caput" deste artigo, o tempo de permanência da criança, nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, poderá ser ampliado para 6 (seis) ou 8 (oito) horas.
Art. 12 - Os agrupamentos e a proporção adulto - criança deverão ser constituídos da seguinte forma:
I - Centros de Educação Infantil - CEIs a Rede Municipal de Ensino:
a. Berçário I - zero ano a onze meses, com 7 (sete) bebês para um educador por período;
b. Berçário II - um ano a um ano e onze meses, com 9 (nove) crianças para um educador, por período;

c. Mini- Grupo - dois anos a dois anos e onze meses, com 12 (doze) crianças para um educador, por período;
d. Grupo I - três anos a três anos e onze meses, com 18 (dezoito) crianças para um educador, por período;
e. Grupo II - quatro anos a quatro anos e onze meses, com 20 (vinte) crianças para um educador, por período;
f. Grupo III - cinco anos a cinco anos e onze meses, com 25 (vinte e cinco) crianças para um educador, por período;
g. Grupo IV - seis anos a seis anos e onze meses, com 25 (vinte e cinco) crianças para um educador, por período;
II - Centros de Educação Infantil - CEIs Indiretos e Centros de Educação Infantil - CEIs / Creches particulares conveniados: conforme o disposto em legislação específica;
III - Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs: as classes /turmas deverão ser formadas com, em média, 35 (trinta e cinco) crianças;
IV - Unidades que atendem exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais: grupos formados com, em média, 8 (oito) crianças.
V - Poderão ser previstas no Projeto Político Pedagógico, diferentes formas de organização das classes/ grupos a fim de garantir o atendimento à demanda, assim como atividades que contemplem a convivência entre crianças de diversas idades.
Art. 13 - Nos Centros de Educação Infantil - CEIs, o Professor de Desenvolvimento Infantil, de acordo com legislação específica, cumprirá Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais de trabalho - J-30.
Parágrafo Único - Do total de horas previstas no "caput", 3 (três) horas serão destinadas às atividades de análise e reflexão sobre o cotidiano, com vistas à transformação das práticas educativas.
Art. 14 - A distribuição dos profissionais dos Centros de Educação Infantil - CEIs da rede direta nas salas/ grupos deverá ser efetivada de acordo com os critérios estabelecidos em Portaria específica.
Art. 15- Nos Centros de Educação Infantil - CEIs da Rede Municipal de Ensino em que há dois profissionais de saúde, deverá ser garantida a presença de um deles em cada período; naqueles em que houver apenas um profissional, a decisão de opção pelo período ficará em função da necessidade da Unidade Educacional e, sujeita à aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 16 - As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que mantêm o Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos, e/ ou Ensino Médio deverão, de forma a garantir o pleno atendimento à demanda, funcionar no período das 6h50min às 23h05min, em quatro turnos, da seguinte forma:

I - Primeiro turno: das 6h50min às 10h50min;

II - Segundo turno: das 10h55min às 14h55min;

III - Terceiro turno: das 15h00min às 19h00min;

IV - Quarto turno: das 19h05min às 23h05min.

Parágrafo Único - As Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs dos Centros Educacionais Unificados - CEUs funcionarão em três turnos, sendo dois diurnos e um noturno:

I - Primeiro turno: 7h às 12h;

II - Segundo turno: 13h às 18h;

III - Terceiro turno: 19h às 23h.

Art. 17 - Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs - deverão funcionar de forma a garantir o pleno atendimento à demanda, em três turnos, a saber:

I - Primeiro turno : das 7h30min às 13h00min;

II - Segundo turno: das 13h00min às 17h45min;

III - Terceiro turno: das 17h45min às 22h30min.

Parágrafo Único: A cada turno de funcionamento correspondem duas turmas.

Art. 18 -Quando garantida a acomodação da demanda, as Unidades Educacionais poderão funcionar na seguinte conformidade:

I - Em três turnos diurnos, conforme os incisos I, II e III do "caput" do artigo 16;

II - Em três turnos, sendo dois turnos diurnos e um noturno, este último com início às 19h00min, de forma a atender a necessidade do aluno jovem e adulto.

Art. 19 - As Escolas deverão assegurar:

I - A duração da hora-aula de 45 (quarenta e cinco) minutos e intervalo de 15 (quinze) minutos para alunos e professores, na conformidade da pertinente legislação em vigor;

II - Para a Educação de Jovens e Adultos, as aulas serão organizadas, preferencialmente, em agrupamentos de 2 (duas) aulas (90 minutos), para cada área do conhecimento;

III - O atendimento ao aluno jovem e adulto no período noturno;

IV - O acompanhamento das atividades dos alunos, em horário que não contarem com a orientação do respectivo professor, de acordo com planejamento específico elaborado pela Equipe Escolar, constante do Projeto Político Pedagógico da Escola e aprovado pelo Conselho de Escola;

V - A duração das aulas de 2h15min, nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, obedecendo aos turnos apontados no Artigo 17.

Art. 20 - Em todas as modalidades de ensino, as classes/ turmas deverão ser formadas com, em média, 35 (trinta e cinco) alunos.

Parágrafo Único - Nas Escolas que atendem exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais, as classes serão formadas com, em média, 10 (dez) alunos no Ensino Fundamental.

Art. 21 - O horário de trabalho dos Professores de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio deverá ser organizado pela Equipe Escolar, observando-se:

I - A quantidade máxima de 10 (dez) horas-aula por dia, excluindo-se as horas adicionais, as horas - atividade e as horas-trabalho excedentes;

II - Intervalo de 15 (quinze) minutos após a quinta hora-aula consecutiva de Educação Física.

Art. 22 - A formação de turmas de Educação Física deverá estar em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da Escola, sendo facultativa para os alunos dos cursos noturnos.

Parágrafo Único - As Escolas incluídas no inciso II do artigo 18 deverão organizar as turmas de Educação Física dentro do período de aula freqüentado pelo aluno.

Art. 23 - No Ensino Fundamental I, no 3.º e 4.º anos do Ciclo I, duas aulas semanais de Educação Física serão ministradas por Professor Especialista, devendo ser acompanhadas pelo professor da classe, quando em Jornada Especial de Trabalho.

§1.º - Na ausência do professor especialista, as aulas referidas no "caput" deste artigo, bem como as do 1.º e do 2.º anos do Ciclo I, serão ministradas pelo Professor da classe, quando em Jornada Especial de Trabalho.

§2.º - As aulas de Educação Física não poderão ser utilizadas para a composição da Jornada Básica do Professor da classe.

Art. 24 - Aplicam-se, no que couberem, as disposições contidas no artigo anterior às atividades desenvolvidas nas Salas de Leitura, nos Laboratórios de Informática Educativa, nas Atividades Artísticas ministradas pelos Assistentes de Atividades Artísticas - AAA, respeitadas as respectivas Portarias.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art.25 - As Unidades Educacionais deverão definir seu horário de funcionamento para o ano subseqüente e torná-lo público até 31 de agosto de cada ano, depois de aprovado pelo Conselho de CEI / Assembléia de Pais e Funcionários ou Conselho de Escola.

Art. 26 - O horário das equipes técnicas da Unidades Escolares, bem como dos Diretores de Equipamento Social, Diretores de Escola, Coordenadores Pedagógicos e Pedagogos dos Centros de Educação Infantil - CEIs da Rede Municipal de Ensino deve estar organizado de maneira a garantir o atendimento administrativo e pedagogico a todos os turnos de funcionamento da Unidade, sujeito à aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Parágrafo Único: O horario de trabalho da Equipe Responsável nos Centros de Educação Infantil/Creches das redes indireta e particulares conveniadas será organizado de acordo com o estabelecido e aprovado em seus planos de trabalho.

Art. 27 - O Diretor da Unidade Educacional, bem como o responsável pela Coordenação Geral do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, deverá dar ciência expressa do contido na presente Portaria a todos os integrantes da Unidade.

Art. 28 - Os Coordenadores das Coordenadorias de Educação resolverão os casos omissos e/ ou excepcionais, consultada, se necessário, a SME.

Art. 29 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria Intersecretarial SME/ SAS n.º 06/02 e a Portaria SME n.º 5.026, de 07 de outubro de 2002.

DIÁRIO OFICIAL
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Prefeita: MARTA SUPLICY
Ano 49 - Número 44 - São Paulo, sábado, 6 de março de 2004

Portaria nº 1.654 de 05 de março de 2004.

)Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e, CONSIDERANDO:

- as disposições constantes na Lei Federal 9.394/96, especialmente nos artigos 12 e 13;
- o estabelecido na Lei Municipal 11.434/93, em especial no artigo 43;
- a política de formação de educadores em face das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação: Democratização do Acesso e Garantia da Permanência; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação;
- os Projetos Especiais de Ação – PEA's como possibilidade de articulação entre as Unidades Educacionais, os Centros Educacionais Unificados – CEU e a apropriação dos espaços públicos internos e externos;
- a necessidade de estabelecer critérios gerais para que as Unidades Educacionais possam elaborar, desenvolver e avaliar seus Projetos Especiais de Ação, em consonância com o Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da construção da Rede de Proteção Social e conseqüente constituição de São Paulo como Cidade Educadora.

RESOLVE:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as seguintes ações curriculares sistematizadas :

I – Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos:

a. aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;
b. diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade;
c. cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
d. leitura de mundo/ alfabetização/ letramento;
e. organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais;
f..paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
g. educação para o meio-ambiente
h. avaliação processual.

II - Gestão Democrática, prevendo ações de formação para:

a. o Protagonismo infanto- juvenil;
b. o fortalecimento dos grêmios estudantis;
c. o fortalecimento dos Conselhos de Escola;
d. a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade educativa;

§ 1.º Na elaboração dos Projetos Especiais de Ação–PEAs, as Unidades Educacionais considerarão o currículo como construção sócio – cultural e histórica.

§ 2.º As Unidades Educacionais que desenvolvem os diferentes projetos e programas que compõem a Política Educacional da SME: o Projeto Vida (Escola Aberta, Educom.rádio, Vamos Combinar, Observatório Escolar de Segurança Urbana), Recreio nas Férias, Círculo de Leituras, Orientação Sexual e Projetos Especiais deverão considerá-los na elaboração de seus PEAs.

Artigo 3º - Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação na seguinte conformidade:

I- Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico: no horário de trabalho, assumindo a coordenação ou delegando a responsabilidade a outros participantes do Projeto, quando:

a. em impedimento legal;
b. em caráter excepcional.

II- Docentes:

1. sujeitos à Jornada Especial Integral (JEI), inclusive os portadores de laudo médico de readaptação/ restrição/ alteração de função: nas horas-adicionais, nos termos do artigo 41, inciso I, da Lei 11.434/93;
2. sujeitos à Jornada Básica – JB e à Jornada Especial Ampliada – JEA, inclusive os ocupantes da função de Auxiliar de Direção e os Readaptados e portadores de laudo de restrição/ alteração de função – nas horas atividades integrantes da Jornada de Trabalho e nas horas de trabalho excedente – TEX.

§ 1º - Ficam incluídos no item 2 do inciso II deste artigo os Professores que se encontrarem na condição de eventual.

§ 2º - Para ingresso na Jornada de Trabalho Excedente – TEX os docentes referidos no inciso II, item 2 deste artigo,

serão convocados pelo Diretor de Escola, observados os limites estabelecidos no artigo 39 da Lei 11.434/93.
§ 3° - A duração da hora trabalho excedente – TEX será a mesma da hora-aula do turno de cumprimento.
§ 4° - A participação dos docentes em Readaptação Funcional/ Restrição/ Alteração de função fica condicionada à observância do disposto na Portaria SME 1887, de 05/03/93, especialmente em seus artigos 8° e 9°.
§ 5° - A participação do Auxiliar de Direção e do Professor Eventual nos Projetos Especiais de Ação ocorrerá fora do seu turno de trabalho.
Artigo 4°: As Unidades Educacionais poderão reunir-se em Pólos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos PEAs, desde que visem ao alcance de objetivos comuns definidos nos respectivos Projetos Político - Pedagógicos.
Artigo 5°: Os Projetos Especiais de Ação deverão conter, no mínimo, os seguintes dados:
1 – Identificação da Unidade Educacional/ Coordenadoria de Educação
2 – Ano letivo
3 – Denominação do Projeto
4 – Justificativa
5 – Envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de Docentes, jornada de trabalho
6 – Objetivos
7 – Resultados esperados
8 – Procedimentos metodológicos: - investigação, - problematização, - sistematização, apreensão crítica e avaliação;
9- Descrição das fases/ etapas: cronograma, execução e avaliação;
10 – Referências bibliográficas;
11 – Avaliação, periodicidade e instrumentos a serem adotados
12 - Assinatura dos participantes
13 – Parecer da Equipe Técnica
14 – Parecer do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE)
15– Despacho de autorização do Supervisor Escolar
16- Homologação do Coordenador de Educação da Subprefeitura
Artigo 6.°- Os Projetos Especiais de Ação deverão ser apresentados e discutidos com o Conselho de Escola no sentido de avaliar a pertinência do mesmo para a formação dos educadores e educadoras e conseqüente apoio na transformação das práticas educativas;
Artigo 7.°- O Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa – GAAE, composto pela Supervisão Escolar e Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, procederá à análise do PEA e elaboração de parecer, segundo os seguintes critérios:
a) número suficiente de envolvidos
b) Coerência dos objetivos do Projeto Especial de Ação – PEA com os do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional;
c) Compromisso da proposta com a transformação das práticas educativas;
d) Coerência entre a carga horária proposta e as características do Projeto;
e) Bibliografia atualizada e coerente com a proposta apresentada.
f) Consonância com a Portaria de Organização das Unidades Educacionais, publicada anualmente em DOM.
Parágrafo Único: Após autorização do Supervisor Escolar, os PEAs deverão ser cadastrados nas Coordenadorias de Educação, cabendo:
- à Equipe Técnica: adotar procedimentos para o registro das fases e atividades do a serem executados pelos participantes do Projeto e promover a necessária interlocução com o Conselho de Escola sobre o andamento do mesmo, bem como acompanhar sua execução e avaliação.
- ao Conselho de Escola: avaliação processual e final do Projeto.
- ao GAAE: acompanhar o desenvolvimento do Projeto e fornecer subsídios à avaliação.
Artigo 8.° - A avaliação – tanto a contínua quanto a final – referida no item 11, art 5.°, será realizada pelos participantes do Projeto, pela Equipe Técnica, pelo Conselho de Escola.
§ 1.° – A avaliação descrita no "caput" deste artigo será realizada de acordo com os seguintes parâmetros objetivos, com vistas ao redimensionamento, continuidade ou extinção:
a. a freqüência dos participantes, expressa em percentuais mensais e final;
b. a pontualidade dos participantes, atestada em folha de presença;
c. o cumprimento do cronograma apresentado;
d. a obtenção dos resultados esperados , descritos como atingidos totalmente, parcialmente ou não atingidos;
e. o aproveitamento e a pertinência das referências bibliográficas utilizadas;
f. o registro de atividades, que deverá ser o mais detalhado possível, contendo fotos e textos produzidos, agrupados preferencialmente no formato de portfólio.
Artigo 9°: Para fins de Evolução Funcional, após avaliação final dos PEAs, a Direção da Unidade Educacional expedirá atestados, desde que cumpridas as seguintes exigências:
I – O Projeto tenha a carga horária mínima de 144 (cento e quarenta e quatro) horas-aula anuais e que tenha sido

coordenado ou executado no período mínimo de 08 (oito) meses completos;
II – O profissional de educação detenha freqüência individual de participação no Projeto, igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária total do Projeto.
III - As horas destinadas à reflexão, discussão e elaboração do PEA poderão ser computadas em até 10% da cargahorária total do Projeto.
IV – Considerar –se – á como freqüência individual presencial no PEA, quando o educador e a educadora forem convocados para formação oferecida por SME e/ ou Coordenadoria de Educação em local diferente de sua Unidade Educacional, coincidentes em data e horário.
Artigo 10º - Deverá ser observado o limite mensal de 30 horas-trabalho excedentes por classe em funcionamento nas Unidades Educacionais, conforme legislação pertinente;
Artigo 11 - O Diretor da Unidade Educacional deverá dar ciência expressa desta Portaria e dos Projetos Especiais de Ação a serem desenvolvidos a todos os servidores da Unidade e ao Conselho de Escola;
Artigo 12 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.
Artigo 13 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria SME 3.826, de 8 de julho de 1997.

O projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular

Fevereiro de 2003

Apresentação

Retomaremos, nos próximos dias, o trabalho nas Unidades Educacionais, mas o ano já teve início com o trabalho dos CEIs e com o Projeto Recreio nas Férias, que envolveu em torno de mil professores da RME, 4 mil agentes recreativos e 140 mil crianças e jovens de nossas escolas e comunidades, durante o mês de janeiro, com atividades culturais e esportivas.

Essas atividades não estão dissociadas do processo educacional das Unidades Educacionais que formam a Rede Municipal de Ensino (RME). Há dois anos, quando a Secretaria Municipal de Educação definiu como diretrizes para esta administração a *Democratização do Acesso e Permanência*, a *Democratização da Gestão* e a *Democratização do Conhecimento - Construção da Qualidade Social da Educação*[1], propôs um trabalho que colocasse o homem/mulher, em todas as suas dimensões, como centro do programa de cada Unidade.

A política educacional assumida concretizou-se em ações desenvolvidas durante os anos de 2001 e 2002, com atividades que tiveram como protagonistas os educandos e os educadores seja nos encontros de grêmios estudantis ou nas manifestações artísticas e culturais dos Projetos Escola Aberta, Educom, Grafite, Bandas e Fanfarras, Musicando e Bandinha Rítmica, Professor o Show é Seu, Formação de Público, Projeto Artístico-Cultural Concerto Didático, Jornada Científica – USP/SME, Parlamento Jovem Municipal e Parlamento Jovem Paulista, Teatro de Bonecos Mamulengo, Xadrez Movimento Educativo, Educação Preventiva e Sexualidade e Projetos Intersecretariais (SME/SMS e SMC).

Fica registrada a realização da "Semana Paulo Freire", que reuniu em 2001 os trabalhos realizados pelos Núcleos de Ação Educativa, envolvendo as comunidades educativas das diferentes regiões da Cidade, em homenagem aos 80 anos de Paulo Freire.

Entre as diversas atividades realizadas no campo da formação em 2002, destacamos as ações gerais da SME: o Programa Vivência Cultural - Múltiplas Linguagens, que envolveu 1.750 educadores de jovens e adultos e que terá continuidade em 2003, atendendo aproximadamente 4 mil professores do Ensino Fundamental II; cursos de Educação Especial, em que participaram aproximadamente 2 mil educadores; o Congresso de Educação Infantil, que reuniu cerca de 2 mil educadores; a formação de 170 coordenadores e 1.200 monitores de MOVA; o Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Normal em Nível Médio, para 900 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil; o Programa Especial de Formação de Professores Nível Superior, para cerca de 2900 professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I; a formação para 800 Orientadores de Sala de Leitura; o PROFA (Programa de formação de Professores Alfabetizadores), que conta com a participação inicial de 1.200 educadores do Ensino Fundamental I, prevendo a ampliação para mais 2 mil professores em 2003; o Programa ABC na Educação Científica - Mão na Massa, envolvendo 500 educadores e aproximadamente 18 mil educandos, o Programa de Intercâmbio Cultural, para 71 educadores e 1.094 educandos, o Informática Educativa, para 3.252 educadores; e as Questões Etno-raciais, que promoveram exposições e palestras.

No ano de 2002, os Centros de Educação Infantil – CEIs (antigas creches) foram integradas ao Sistema Municipal de Ensino, trazendo a necessidade de muitas discussões a respeito da infância e da educação desta população.

Há que se destacar também a diversidade de ações realizadas pelos NAEs e Unidades Educacionais, buscando um diálogo com a realidade local, pautadas nas Diretrizes da Política Educacional e que estão publicadas em revistas e outros documentos produzidos em cada região. Ressaltamos algumas: formação "in loco" no horário coletivo – GAAE e outras modalidades de formação direcionadas às Equipes Técnicas, ao Quadro de Apoio, aos Agentes da Administração – Vigilância, aos Orientadores de Sala de Leitura, aos professores das Salas de Apoio Pedagógico, aos professores das Salas de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais, aos Professores Orientadores de Informática Educativa, aos Conselheiros; os encontros dos CRECEs; os encontros com Agentes de Saúde e as Plenárias do Orçamento Participativo.

As reuniões gerais de pólo, que têm sido chamadas de Paradas Pedagógicas, trouxeram a contribuição de palestrantes das Universidades, a realização de oficinas e a socialização das práticas do cotidiano por meio dos relatos dos educadores.

Todas estas ações, quando desenvolvidas de forma articulada pela DOT, pelos NAEs e pelas Unidades Educacionais, apontam para a existência de um currículo mais amplo do que um rol de conteúdos a serem transmitidos aos educandos. Apontam também para a existência de projetos pedagógicos que trazem no seu bojo a preocupação com os diferentes saberes que circulam na Unidade Educacio-

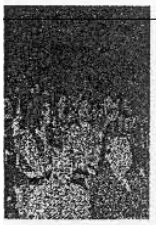
nal e, principalmente, com as possibilidades de crescimento intelectual, afetivo e social dos educandos e dos educadores.

A revista *EducAção* nº 3 apontou algumas questões acerca do Projeto Político-Pedagógico – PPP – das Unidades Educacionais, propondo uma reflexão a partir das três diretrizes traçadas pela SME.

Nestes primeiros dias de fevereiro, quando se reúnem equipes técnicas, professores, equipes de apoio e comunidades locais para a organização das Unidades Educacionais, propomos retomar o Projeto Político Pedagógico e a reflexão já iniciada anteriormente, buscando um diálogo entre este e a prática educativa, num exercício de trazer à tona os avanços e os desafios que se colocam para os próximos anos.

Neste primeiro momento de discussões e tomadas de decisão que serão levadas a cabo pelo conjunto das Unidades Educacionais, é importante frisar que o desenho do Projeto Político-Pedagógico a ser delineado pela comunidade educativa será a expressão concreta do Currículo em Movimento em nossa Rede. Daí o significado redobrado de (re)construção dos Projetos, pois é por meio da feitura sistemática do Projeto Político Pedagógico, de seus arranjos e desarranjos, que cada comunidade educativa dará mostras das inovações tecidas nos Currículos da Rede Municipal a favor da qualificação das inúmeras experiências educativas de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O Projeto Político-Pedagógico na RME



O contexto da Educação presente no mundo e no Brasil e sua influência na História da Educação no Município de São Paulo apontam para a necessidade de compreensão dos movimentos vividos pela sociedade ao longo dos anos. Estes movimentos podem expor ou ocultar concepções, conforme as opções políticas assumidas. Assim, as políticas implantadas nos últimos anos pelos governos municipais que se sucederam motivaram mudanças no cotidiano das unidades da RME de acordo com suas concepções.

Para compreender melhor o presente, é preciso olhar o passado e os movimentos desse tempo e, ao pensar no movimento vivido pelas escolas municipais, é fundamental trazer à tona a questão do planejamento .

Entre as décadas de 70 e 80, a RME viveu um período caracterizado pelo tecnicismo, ou seja, pela premência constante de enquadrar as ações em prazos, metas e objetivos, de forma a buscar o controle. Ficava sempre uma sensação de que era mais importante a técnica do que a própria ação, e eram menos importantes ainda as relações entre os *planejadores* e os *executores*, que se faziam por meio da hierarquização. O planejamento seguia a direção do órgão central para as Unidades, ou seja, a realidade de cada região era pouco considerada e a ênfase era o controle. Apesar de serem utilizados alguns termos como participação e diálogo, e o planejamento ser chamado de "participativo", estes eram concebidos do ponto de vista dos "planejadores", não incluindo os educadores da Rede como sujeitos destas ações.

"Planejamento Participativo deve ser entendido como um diálogo permanente entre planejadores e executores, buscando constar necessidades, gerar novas idéias, executar e avaliar conjuntamente."[2]

Ao resgatar o que era vivido na História da Educação no Município de São Paulo, constata-se que as manifestações de determinismo, de regularidade, de controle e de previsibilidade têm suas raízes nesse tempo. Em uma análise mais ampla, pode-se dizer que o legado de Descartes e Isaac Newton, ou seja, a visão de mundo que enfoca o universo como um relógio, regular, previsível, sujeito a leis invariáveis, traz influências sobre esse período e suas produções, como as demais ciências e o contexto histórico e social da época.

O período de 1983 a 1985 caracterizou-se por um processo de discussão e participação dos educadores da Rede Municipal sobre as propostas de uma política educacional que simultaneamente atendesse às necessidades de uma clientela de origem popular e as reivindicações dos profissionais. Houve a elaboração de um programa com orientações metodológicas e materiais de apoio ao professor, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental. Concretizou-se a Reestruturação da Carreira do Magistério e a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais, buscando condições para uma gestão mais democrática da organização escolar.

No período após a Constituição Federal de 1988, que imprimiu um outro momento na vida do País, o tratamento dado ao Plano Escolar trouxe um novo enfoque, que apontava para a construção da autonomia da escola.

A gestão municipal do período compreendido entre 1989 e 1992 deflagrou o Movimento de Reorientação Curricular. Este Movimento foi caracterizado pela problematização de educandos, educadores e comunidade, que

gerou as diferentes ações que produziram a Reorientação Curricular da Rede, trazendo modificações do olhar sobre as relações humanas e sobre o conhecimento. Foram realizados neste período os Projetos Interdisciplinaridade, Reorientação Curricular do Ensino Noturno, Grupos de Formação de Agentes Escolares, Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola.

Essa vivência foi possibilitada pela conquista do horário coletivo legitimado em 1992 pelo Estatuto do Magistério (Lei n.º 11.229/92), garantindo a discussão do currículo e a participação dos educandos e educadores como sujeitos do processo.

No texto do Regimento Comum das Escolas Municipais, publicado em 1992, pode-se identificar o Conselho de Escola como órgão deliberativo, que elabora, aprova e acompanha o Plano Escolar:

"Art. 70 – O Plano Escolar se constitui no registro das decisões do Conselho de Escola e sua respectiva operacionalização, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, visando à organização da ação educativa da Unidade Escolar".

Parágrafo Único – Os Planos Escolares subsidiarão a elaboração dos Planos Regionais de Educação e estes o Plano Municipal de Educação."[3]

Para a organização do ano escolar de 1992, foi produzido um documento que orientava a RME e que tratava das diretrizes que norteariam a prática:

"Através do Planejamento buscamos resgatar e aperfeiçoar as três funções básicas deste equipamento social que é a Escola: atender a demanda educacional; reconstruir e socializar o conhecimento historicamente acumulado ao mesmo tempo em que se valoriza e se reelabora a cultura da comunidade na qual a escola está inserida; prestar contas de suas ações à sociedade, em especial à comunidade mais próxima. As diretrizes que vêm norteando nossa prática nesses três anos de governo e que mais uma vez reafirmamos no presente documento recuperam as três funções mencionadas: oferecer mais vagas e manter os alunos na escola, buscar uma nova qualidade de ensino que leve em conta nossa realidade e repartir o poder de decidir na escola. Esta última diretriz é a garantia de que os usuários do equipamento social possam, além de cobrar-lhe resultados, participar efetivamente de seu funcionamento".[4]

Este documento apresenta o contexto da época, suas diretrizes e aponta questões em relação à estrutura, à organização e ao conteúdo do Plano Escolar, considerando a realidade de cada região e o Regimento Comum das Escolas Municipais.

O período seguinte (1993 – 1996) foi caracterizado pelo retorno à utilização de técnicas, planilhas, códigos e tornou-se difícil promover a articulação entre o currículo escolar e o instrumento utilizado naquela época (Referencial Analítico da Realidade Local - R.A.R.L.). Este trabalho foi pautado pelos princípios da administração empresarial, que, à época, eram os da Qualidade Total. Foram enfrentadas muitas dificuldades até a compreensão do significado deste documento em relação ao Plano Escolar.

"Planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação de ações, elaborado a partir da reflexão diagnóstica, apontando alternativas de atuação para consecução de determinados objetivos.

Em relação à Escola, tem se configurado em um Plano anual, não raras vezes reproduzido no(s) ano(s) seguinte(s), seja por ter-se revelado adequado, por comodismo ou por não representar de fato um instrumento de trabalho, mas, sim, mero cumprimento de dever formal.

A proposta de elaboração do Referencial Analítico da Realidade Local (R.A.R.L.) diferencia-se dessa tradição porquanto tem como princípio intrínseco traçar o perfil da situação atual, bem como garantir medidas que facilitem a execução dos planos em todas as instâncias, superando as deficiências, atendendo suas necessidades, corrigindo distorções. Desta maneira, o planejamento será: Participativo: todos contribuirão em suas instâncias; Coordenado: dentro e fora de S.M.E. – atuando interdependentemente; Integrado: horizontal e verticalmente; Permanente: com análise do Referencial Analítico da Realidade Local a cada ano".[5]

Em 1994, quando da aplicação dos conceitos de Qualidade Total, foi proposta a elaboração de Projetos Estratégicos de Ação, que se tornariam pequenos projetos montados com o objetivo de solucionar as dificuldades diagnosticadas e elencadas no R.A.R.L. A despeito de não ter o R.A.R.L. oferecido elementos para a compreensão da realidade, as escolas fizeram um grande esforço para elaborar projetos diversificados que, se de um lado trouxeram a possibilidade de estímulo à autonomia e autoria por parte dos grupos de professores, por outro lado indicaram uma diversidade muito grande de projetos, muitas vezes desarticulados do eixo de trabalho da escola.

Com a diminuição da responsabilidade do Estado sobre as questões sociais, a educação municipal foi perdendo seus contornos e sig-

nificados como construção conjunta na trama do sistema. Essa descentralização, que fragmentou o sistema em unidades isoladas, colaborou com o movimento que pretendia a privatização da Rede, acabando por interpretar as questões sociais como questões privadas. Esse processo fortaleceu as ações isoladas, fragmentadas e individuais, enfraquecendo a implementação dos horários coletivos conquistados na gestão anterior (1989 – 1992).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), cujo texto foi resultado de negociação da proposta oficial com algumas questões levantadas pela sociedade civil, aparece o termo Projeto Pedagógico.

"Art.12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art.13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

Em 1997, foi publicado no D.O.M. um roteiro do Projeto da Escola, trazendo um rol de títulos que apontava para uma forma fragmentada e desarticulada de escrito, distante de uma carta de intenções que expressasse a proposta pedagógica de cada escola. No mesmo período, foram reeditados os PEAs, que passaram a se chamar Projetos Especiais de Ação e foi desencadeado um movimento pela busca de articulação entre estes e o Projeto da Escola.

Em decorrência da implantação da LDB, foram propostos estudos para a elaboração do Regimento Escolar, orientados pela Indicação CME n.º 4, de 27/11/97, que assim conceitua o projeto pedagógico:

"O projeto pedagógico, como elemento norteador de toda a ação educativa da escola, deve ser definido a partir das características da realidade local e tendo em vista as necessidades e expectativas da comunidade à qual a escola presta serviços. Por isso, a elaboração do projeto pedagógico é um trabalho coletivo que deve contar com a participação de toda a comunidade escolar, isto é, professores, equipe técnica, equipe administrativa e de apoio, pais e comunidade local.

Não há, nem deve haver, regras rígidas para a elaboração do projeto pedagógico. Esta é uma tarefa intransferível da escola. Contudo, existem alguns pontos que não podem ser negligenciados. O projeto pedagógico deve ser um compromisso assumido pela comunidade escolar no sentido de alcançar uma nova realidade, possível e desejável, e que está embasado na sua concepção de pessoa humana, de mundo e de sociedade, valores fundamentais que sustentam essa concepção. A escola, isto é, todas as pessoas que nela trabalham, devem ter claro qual é o perfil que deve ter o aluno após o período de permanência sob seus cuidados. Que transformações devem ocorrer no aluno, ao término do curso em que se matriculou? Dentre outros aspectos, pode-se apontar como indicadores dessas transformações, a posição do educando na relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza e o mundo do trabalho. Para isto, a escola precisa ter conhecimento da realidade presente e avaliar o que falta para o ideal pretendido e quais as ações que devem ser desencadeadas para alcançá-lo, tomando decisões sobre: as questões disciplinares; a seleção e distribuição dos conteúdos; o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; a avaliação da aprendizagem; o processo de recuperação; os critérios de promoção e retenção; a participação dos pais ou responsáveis; a avaliação institucional.

O projeto pedagógico relativo à educação infantil, proporcionada nas creches e pré-escolas, deve contemplar, integradamente, as tarefas tipicamente educativas e as de cuidados gerais, considerando-se as necessidades e potencialidades características do estágio de desenvolvimento da criança."[6]

Ainda que de forma muito diferenciada em toda a Rede, o estudo para a construção dos Regimentos Escolares trouxe a oportunidade de momentos de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Estamos no século XXI e temos que considerar que uma revolução ocorreu, ao mesmo tempo, nas artes e nas ciências físicas quan-

do Picasso rompeu com a rigidez plástica na pintura e Einstein com a rigidez newtoniana de espaço e tempo, mostrando que medidas de distância e de tempo não são absolutas.

"Mesmo que a quarta dimensão de Picasso seja diferente da de Einstein, nossa visão de mundo foi profundamente mudada por ambas." (Gleiser, 2002)

Vivemos numa época em que a pretensa objetividade da Ciência tem sido desmentida, quando se incorpora a não neutralidade do cientista na condução de um experimento e, inevitavelmente, nos seus resultados. Questionando veementemente as leis da Física clássica, em relação ao determinismo, a teoria quântica prevê probabilidades e possibilidades no curso dos fenômenos. Assim, o acaso encontra um lugar, como característica objetiva da realidade, e a idéia da complementaridade se faz presente na medida em que uma teoria, por mais desenvolvida que seja, não dá conta da compreensão completa de um fenômeno.

A todo momento há mostras de que a sociedade está exposta às contradições: à violência e à luta incessante pela paz, à desigualdade social e aos movimentos promovidos pelos diversos grupos de excluídos, ao avanço das comunicações e à segregação de grupos que não têm acesso nem ao mínimo necessário à sobrevivência, às descobertas da ciência e da tecnologia, às péssimas condições da qualidade de vida no Planeta e, em especial, à fome. Essa sociedade impõe pensar e repensar o nosso papel como cidadãos, investindo na compreensão do que vivemos no dia-a-dia de nossas vidas, de nosso trabalho e de nossa relação com o outro de forma a buscar, nos conflitos e contradições vividos, as alternativas que melhor encaminhem as possibilidades de participação na construção de uma sociedade justa e solidária.

Portanto, ao observar ações simples, que povoam o cotidiano das escolas, pode-se identificar estes movimentos e perceber que há, ao mesmo tempo, convivendo num mesmo espaço o imponderável e as normas a serem seguidas, o previsto e o imprevisto, as ações e as contradições que são geradas nas relações que se produzem entre os atores envolvidos no processo educacional.

A Nova LDB, ao propor que as escolas elaborassem o seu próprio projeto pedagógico, em consonância com a realidade na qual estão inseridas, possibilitou o avanço em relação à questão da autonomia das escolas.

Na construção dos Projetos Pedagógicos, de modo geral, as Unidades Educacionais buscaram a participação de todos os segmentos: equipes técnicas, professores, equipes de apoio, pais/mães e educandos. Ao elaborar o registro de tais projetos, em sua maioria, consideraram a importância de: dar uma identidade à escola, calcada em princípios norteadores como ética, solidariedade, participação e autonomia. Ao considerar a realidade educacional a partir de diagnósticos (realizados de diferentes formas), procuraram definir objetivos e priorizar ações para conseguir resultados desejados a curto, médio e longo prazo, implicando na avaliação contínua do projeto.

Muitas dificuldades, de variadas ordens, se fizeram visíveis na construção dos projetos pedagógicos e, algumas delas, com maior ou menor ênfase, dependendo da região onde a Unidade Educacional está situada.

Uma das principais dificuldades encontradas pelas Unidades Educacionais foi garantir a construção do projeto de forma coletiva, com a participação efetiva de todos os segmentos. Nem sempre os momentos coletivos envolvem a todos. Por exemplo, é difícil garantir a presença de pais e mães no mesmo horário possível para os professores; a diversidade de horários e turnos também exige das Escolas saídas criativas para o envolvimento de todos na construção e desenvolvimento do Projeto. Organizar núcleos coletivos de ações e interesses a partir de prioridades comuns vem sendo uma saída viável para tais percalços.

Outra dificuldade foi garantir o processo democrático, levando em conta a diversidade de idéias e ideais dos educadores. Por exemplo, a dificuldade de se chegar a consensos: aqueles que "perdem" na eleição de propostas ou em alguma decisão a ser tomada resistem em realizar aquilo que foi eleito pela maioria. Garantir propostas minoritárias que renovem as práticas pedagógicas a favor de experiências educativas diversificadas para nossos educandos é sempre um desafio corajoso. Além disso, o tempo parece ser sempre curto para defender e aprofundar idéias que estão em debate. Daí a importância de se dinamizar os horários coletivos das escolas e (re)tomar constantemente proposições e interesses que não foram devidamente explorados ou que exigem aprofundamentos e reflexões mais sistemáticas.

Apesar de as dificuldades se fazerem presentes, as Unidades Educacionais vêm buscando saídas e alternativas para a superação dos problemas encontrados. Consolidaram-se como espaços privilegiados para a vivência deste processo os horários coletivos de formação, as reuniões pedagógicas, as reuniões do Conselho das Unidades Educacionais, dos grêmios estudantis, os encontros com pais e mães e de representantes de educandos.

Como afirmamos anteriormente, o Projeto Político-Pedagógico assume um caráter de relevância a mais neste momento histórico da RME, por ser a expressão material das transformações curriculares tecidas pelas comunidades educativas. Assim, do interior de cada Projeto Político-Pedagógico é que poderemos vislumbrar iniciativas, que sejam alternativas renovadas do saber-fazer curricular e socializá-las com maior rigor e ênfase para o conjunto de nossa Rede.

Isso porque é no âmbito curricular que se concentra o fazer político-pedagógico das escolas. O currículo pode ser considerado o núcleo deliberativo das práticas levadas a cabo em determinada unidade escolar e, ao mesmo tempo, o fórum no qual se expressam tais práticas.

O Movimento de Reorientação Curricular foi retomado em 2001, quando se decidiu fortalecer e coletivizar o acompanhamento das escolas, bem como promover uma parceria mais sólida entre NAEs e escolas por meio de encontros sistemáticos, ampliando o contato entre os diversos segmentos de profissionais.

É importante lembrar que a proposta de Reorientação Curricular desponta no começo da atual gestão sob a marca de um "Movimento", ou seja, não se tratou de uma deliberação vertical da SME, apontando para uma visão mais aberta e flexível.

A finalidade primeira foi a de estabelecer um ponto de largada comum, ou seja, legitimar a necessidade de colocarem em marcha idéias e ações renovadas nos processos de constituição dos currículos escolares da Rede Municipal um movimento estendido nos percursos particulares das Escolas e, por isso mesmo, em reconstrução permanente. Portanto, a reorientação curricular aqui proposta não pode carregar traços de dogmatismo.

Os pontos de chegada deste "Movimento" - provisórios sempre porque inacabados - dependerão diretamente da autonomia com que cada comunidade educativa vem desenvolvendo as suas responsabilidades neste plano.

A disposição necessária a uma efetiva reorientação curricular exige que esta seja constantemente alentada e repensada. Intervir em estruturas cristalizadas da organização das Unidades Educacionais faz emergir questionamentos, resistências, concordâncias e discordâncias. Mas faz emergir também novos pontos de ancoragem do pensamento que apontam para formulações inéditas no cotidiano.

A chegada dos CEIs à SME fez emergir naturalmente e com mais vigor questionamentos e ansiedades. O saber – fazer acumulado durante todos esses anos, aliado à sedimentação da concepção de que "Todo educador cuida educando e educa cuidando", certamente será um terreno fértil para a discussão do currículo focado nas ações pensadas e estruturadas pelo Projeto Político-Pedagógico.

O currículo tem sido compreendido como o conjunto de toda e qualquer atividade presente na organização de uma Unidade Educacional (desde aquelas ações mais operacionais até as questões de cunho cultural, por exemplo), o que faz com que muitas vezes pulverizemos as prioridades das ações educativas, perdendo o foco daquelas práticas que mais diretamente dão corpo ao Projeto Político-Pedagógico.

Estabelecer prioridades não significa classificar as ações educativas em termos de mais ou menos importantes, pois ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade para eleger pontos relevantes na constituição do currículo, não devemos deixar de cuidar do conjunto das demais ações. Isso porque ambas são expressões daquilo que a comunidade educativa estabelece como eixos relevantes de sua ação ética, política e cultural.

Um currículo comprometido com os princípios de SME exige que se realize uma crítica fundamentada dos modos pelos quais o âmbito curricular vem sendo pensado, estruturado e praticado no cotidiano das Unidades Educacionais, em busca da construção de uma visão mais humanizadora de currículo.

Proposta de atividade para as UEs

1. Revisitar o PPP

Ainda que não registrado, a Unidade Educacional possui seu Projeto Político-Pedagógico. Neste momento, propomos olhar o Projeto para apropriar-se de seus eixos e do percurso de suas ações:

- Mapear as propostas e prioridades do PPP;
- Fazer uma avaliação de sua atualidade, diante das ações que a Unidade desenvolveu e das novas demandas que surgiram no meio do processo.

2. O foco da análise: o currículo no PPP

Analisar como estão sendo focados, no PPP, os eixos indicados abaixo:

- Participação (ações coletivas e gestão democrática)
- Saberes
- Registro do movimento cotidiano
- Avaliação

Diante desta análise, apontar como o currículo da Unidade vem se desenvolvendo.

Bibliografia

CORTELA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GLEISER, Marcelo. *Einstein, Picasso e a quarta dimensão*. In Caderno Mais de 15/12/2002 – Folha de São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma Construção Possível*, 2ª edição, São Paulo, Papirus, 1996.

ROCHA, Abel Paiva da. *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*, 1º edição. Portugal; Asa, 1996.

Legislação e Documentos Municipais

São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para Elaboração do Plano Escolar – D. O. 4/Sa 01 - 05/80.

São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo – Agosto de 1992.

São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Implementação da Política Educacional: Planejamento Estratégico C. O. DOT – G/ As 003/93.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SP: FABES – PMSP, 1999.

São Paulo (cidade). Conselho Municipal de Educação. Indicação nº 04/97 – Aprovada em 27/11/97.

São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Escola e Participação. In. Construindo a Educação Pública Popular Diretrizes e Prioridades para 1992/Ano 4.

Revista EducAção 1 (janeiro de 2001)

Revista EducAção 2 (maio de 2001)

Revista EducAção 3 (fevereiro de 2002)

Notas

[1] Revista EducAção 1 (fevereiro/2001)

[2] Diretrizes para a elaboração do Plano Escolar – DO. 4/Sa. 01.5/80 (g.n.)

[3] Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo - Agosto- 1992 , pág.19 e34.

[4] Escola e Participação, in Construindo a Educação Pública e Popular – Diretrizes e Prioridades para 1992 /Ano 4 pág 19.

[5] Implementação da Política Educacional/93 – Planejamento Estratégico C.O. DOT G / As.003/93

[6] Indicação CME n. °04/97- aprovada em 27/11/97.

Expediente

SME – Secretaria Municipal de Educação
http://www.prefeitura.sp.gov.br
Projeto Gráfico e Diagramação:
Assessoria de Imprensa - SME
Helenice Cabete Biava e Iara Camargo
Pré-Impressão - Impressão e Acabamento:
ArtPrinter Gráficos e Editores Ltda. Tel.: 6947-9700

PREFEITURA DE São Paulo
GOVERNO DA RECONSTRUÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE Educação

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo