

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP**

**RUBENS DOS SANTOS BRANQUINHO**

**CURRÍCULOS APOSTILADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO  
FRENTE AO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2011**

RUBENS DOS SANTOS BRANQUINHO

**CURRÍCULOS APOSTILADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO  
FRENTE AO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Chizzotti.

SÃO PAULO  
2011

Branquinho, Rubens dos Santos  
Currículos Apostilados: o professor de Educação Física da  
escola pública do Estado de São Paulo frente ao novo  
paradigma educacional / Rubens dos Santos Branquinho –  
São Paulo: 2011.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Chizzotti.

1. Currículos Apostilados 2. Educação Física 3. Autonomia  
Pedagógica

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares pela compreensão em relação às eternas ausências.

A Elisa por mais um exercício renúncia.

Aos meus colegas de turma 2009/2, colegas de disciplinas e de grupo de estudos.

Aos meus colegas professores de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino Sul-02 pelo trabalho árduo de seu dia-a-dia que, no entanto não os impossibilitou de contribuir com muito boa vontade e compreensão na realização das entrevistas deste estudo sem as quais o mesmo não seria possível.

Ao querido Prof. Dr. Antônio Chizzotti pela condução, compreensão e exemplos de humildade e dedicação ao ofício docente.

## RESUMO

Rubens dos Santos Branquinho

### **CURRÍCULOS APOSTILADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO FRENTE AO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL**

As mudanças no cenário econômico-mundial evidentes principalmente a partir da década de 1970 acabaram por determinar reflexos nos diversos setores sociais dentre estes a educação, considerada nesta nova ordem, setor estratégico para a globalização do capital. Compactuando com os preceitos desta ordem “mercadocrata” a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, imbuída do espírito da “qualidade total”, prescreveu para as escolas que compõem sua rede no ano de 2008 uma proposta curricular denominada “São Paulo, faz escola”. Esta proposta entre outros aspectos concebe as escolas o papel de executoras de um projeto elaborado por especialistas, externos à realidade escolar, redefinindo o papel docente à condição de executores de tarefas prescritas. Este estudo desenvolveu-se com o objetivo de descrever e analisar o posicionamento dos professores de Educação Física frente à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”, em seus aspectos positivos, negativos e a percepção destes professores frente a autonomia pedagógica decorrentes da implementação desta proposta. Este estudo coletou dados por meio de uma entrevista semi-estruturada composta por questões abertas e fechadas, sendo os sujeitos deste estudo 21 professores de Educação Física, que atuam nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, alocados na Diretoria de Ensino Sul II na cidade de São Paulo, os dados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, com eleição de categorias “a priori” e “a posteriori”. Os resultados demonstraram perfis diversificados com relação à validade da implementação desta Proposta, sendo as principais críticas referidas à mesma sua desconexão com a realidade da escola no que diz respeito à realidade social dos alunos, aspectos físicos e materiais da escola. O cerceamento à autonomia pedagógica decorrente da implementação da Proposta situou-se como um problema secundário o que pode vir a denotar certo conformismo/resignação em relação à atual condição a esta categoria profissional ou mesmo inconsciência da condição de precarização imposta à profissão docente por meio de políticas desta ordem.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículos Apostilados. Autonomia Pedagógica.

## **ABSTRACT**

Rubens dos Santos Branquinho

### **STANDARDS CURRICULUMS: THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION OF PUBLIC SCHOOL STATE OF SÃO PAULO TO FRONT NEW EDUCATIONAL PARADIGM.**

The changes in the world economic mainly from the 1970s eventually determine reflexes in various social sectors among them education, considered in this new order, strategic sector for the globalization of capital. Pact with the precepts of this order "*marketcratic*" the State Department of Education of the State of São Paulo, imbued with the spirit of "total quality", prescribed for schools that make up its network in 2008 a curriculum called "São Paulo, makes school". This proposal among other things the schools conceives the role of executing a project developed by experts outside the school reality, redefining the role of teacher to the condition prescribed task performers. This study was developed in order to describe and analyze the placement of teachers in front of Physical Education Curriculum Proposal "São Paulo, makes school", in this aspects positives, negatives and perception of teachers pedagogical autonomy ahead of implementing this proposal. This study data through a semi-structured interview consisting of open and closed questions, with the subjects in this study 21 Physical Education teachers who work in level II Elementary and High School, allocated from the Board of Education in South II São Paulo, the data were treated by the technique of content analysis, with the election of categories before and after. The results showed various profiles of the validity of the implementation of the Proposal, the main criticism being referred to the same disconnection with the reality of the school with regard to the social situation of students, physical and material aspects of the school. The restriction to the autonomy of the operation of proposal stood as a secondary problem which may come denote a certain conformism/resignation from the present condition of this professional category of unconsciousness or even precarious condition imposed on the teaching profession through politics of this order.

Keywords: Physical Education. Standards Curriculums. Pedagogical Autonomy.

## LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1	Distribuição da faixa etária dos sujeitos da pesquisa..... 64
Figura 2	Tempo de formação inicial dos sujeitos da pesquisa..... 65
Figura 3	Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa..... 66
Figura 4	Tempo de docência na escola pública do Estado de São Paulo..... 67
Figura 5	Níveis de atuação no exercício da docência na escola pública do Estado de São Paulo..... 68
Figura 6	Jornada de trabalho desenvolvida pelos professores sujeitos da pesquisa na escola pública do estado de São Paulo..... 69
Figura 7	Registro de acúmulo de cargo pelos professores sujeitos da pesquisa e sua instância..... 69
Figura 8	Carga horária total de trabalho docente desenvolvida pelos professores sujeitos da pesquisa..... 70
Figura 9	Número de unidades escolares em que os professores sujeitos da pesquisa desenvolve suas atividades docentes..... 71
Figura 10	Concepção de Educação Física adotada pelos professores sujeitos da pesquisa..... 72
Figura 11	Registro de orientações para utilização da Proposta Curricular “São Paulo faz escola” aos professores sujeitos da pesquisa..... 74
Figura 12	Descrição do nível de utilização da Proposta Curricular “São Paulo faz escola” pelos professores sujeitos da pesquisa..... 75
Figura 13	Descrição da qualidade atribuída pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”..... 77
Figura 14	Apontamento dos pontos positivos atribuídos pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”..... 80
Figura 15	Apontamento dos pontos negativos atribuídos pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”..... 83
Figura 16	Apontamento do nível de comprometimento à autonomia pedagógica pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”..... 86

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
PROBLEMA .....	13
OBJETIVOS DA PESQUISA .....	13
1 EDUCAÇÃO FÍSICA DISCIPLINA ESCOLAR .....	14
1.1 Aspectos históricos da Educação Física no Brasil .....	14
1.2 Educação Física: fundamentos epistemológicos da disciplina escolar .	17
1.3 Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .	23
2 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	26
2.1 O contexto da implantação .....	26
2.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo: elementos constituintes .	27
2.3 A Educação Física na Proposta Curricular .....	32
3 AUTONOMIA .....	36
3.1 Conceituando Autonomia .....	36
3.2 Fundamentos da Autonomia Liberal .....	38
3.3 Autonomia e Educação .....	39
4 RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO .....	48
5 TRABALHO DOCENTE E ALIENAÇÃO .....	53
5.1 Conceituando Trabalho .....	54
5.2 Trabalho e alienação .....	55
5.3 Trabalho docente alienado .....	57
6 METODOLOGIA .....	59
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	64
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	92
ANEXOS .....	101
Anexo A – Roteiro da Entrevista .....	102
Anexo B – Grade de Análise .....	105



## INTRODUÇÃO

A Educação Física e sua sistematização surgida da criação dos sistemas nacionais de ensino típicos da sociedade dos séculos XVII e XIX encontrou justificativa para sua inserção junto aos currículos escolares por constituir-se na disciplina responsável por inculcar junto aos educandos uma mentalidade submissa, fisicamente apta ao trabalho e consciente dos hábitos de saúde e higiene.

O responsável por desenvolver a Educação Física neste momento se tratava então de um indivíduo com formação militar que de posse da seqüência de movimentos constituintes de um dos métodos ginásticos europeus, sendo o mais utilizado o Método Francês, desenvolvia esta sessão junto aos alunos do sexo masculino exclusivamente.

A Educação e a Educação Física como um dos seus elementos constituintes, vêm adequando-se às demandas impostas pelas transformações da sociedade, sendo que estas transformações, estruturais, acabam por determinar transformações nos atores que irão por em prática os novos papéis sociais que lhe são reservados nestas novas conformações sociais.

Desta forma, a sociedade atual demanda a formação de indivíduos com um perfil “indivíduo/trabalhador” mais flexível, polivalente, pró-ativo, capaz de adaptar-se às mudanças tecnológicas em um ambiente cada vez mais individualista, competitivo e regado por índices associados ao novo “capital social” requerido.

Assim a Educação Física da atual Educação cumpre sua função não muito diferente daquela observada quando do seu momento de inclusão nos currículos escolares que é fornecer elementos à adaptação dos indivíduos à estrutura social, partindo do “cidadão soldado” e chegando ao “cidadão “multifuncional”, o que vem caracterizar uma educação atrelada as teorias reprodutivistas.

Ao se analisar as propostas curriculares oficiais em Educação Física nas últimas décadas (SEE-SP, 1978; SEE-SP, 1991; SEE-SP, 1992; BRASIL, 1998; SEE/CENP-SP, 2005) observam-se nítidas relações entre a produção acadêmica vinculada a área e estas propostas, no entanto pouco tem se verificado de influência destes elementos junto ao cotidiano e as práticas escolares. Este fato

provavelmente reflete uma concepção pedagógica construída distante do espaço em que se efetiva.

A falta de sintonia entre estes elementos tendo em vista sua necessária relação, de modo a proporcionar uma educação que cumpra o papel que vai além da adaptação dos indivíduos à estrutura social, talvez seja um dos indicadores do atual estágio em que a educação pública se encontra.

A atual gestão pública da educação no Estado de São Paulo por meio da sua Secretaria Estadual de Educação, coerente com os preceitos de sua ideologia política, atrelando educação ao mercado, fez publicar não só diretrizes, mas o currículo como um todo (conteúdos, metodologias, avaliação), além da criação de mecanismos de controle sobre a aplicação de tal prescrição.

Observou-se então, sem ressalvas a oficialização de uma estrutura que classifica os profissionais da educação entre aqueles com capacidade de produção intelectual, representados pelos especialistas que confeccionam os currículos e aqueles responsáveis pelo trabalho prático, os professores.

Este esvaziamento do trabalho docente traz consigo conseqüências que tendem a tornar ainda mais evidente a perda de prestígio do profissional da educação sendo reflexo deste fato, por exemplo, a Pedagogia e as Licenciaturas de forma geral constituíram-se hoje em áreas com menor capacidade de sedução entre os ingressantes do ensino superior (BORTOLOTTI, 2010; SÁ BARRETO, 2010).

Conjuntamente a atual expropriação de prestígio social, esvai-se a identidade, a identificação o reconhecer-se nas suas práticas e determinando em grande medida o quadro alienação imposto a esta categoria.

Decorrente deste quadro a escola pública do Estado de São Paulo defronta-se na atualidade com o cenário da educação atrelada a economia de mercado guinando-se por parâmetros como uniformização de procedimentos, eficiência, produtividade e competitividade.

A disciplina Educação Física que antes carecia de uma identidade definida junto a Educação, agora sofre com a submissão a uma que lhe é imposta, que em

alguma medida, pode não corresponder à aquela necessária ou adequada às necessidades de realização do profissional e da unidade escolar e seus alunos.

Como o professor de Educação Física se posiciona frente ao quadro proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?

Em que medida esta Proposta curricular atende as expectativas deste profissional e da escola?

No intuito de esclarecer parte destas questões este estudo procurou levantar junto aos professores de Educação Física sujeitos desta política elementos que permitam observar o ponto de vista destes em relação a esta política de educação de modo a subsidiar a reflexão sobre a confecção e implementação de propostas curriculares.

Para fundamentar as discussões existentes neste estudo em um primeiro momento procuramos caracterizar os diferentes perfis assumidos pela Educação Física desde o início de sua inclusão dos currículos escolares brasileiros no final do século XIX até os dias atuais.

Em um segundo momento realizou-se uma análise documental do currículo de Educação Física aplicado atualmente nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo e suas possíveis relações com os modelos neoliberais de educação, onde a proposta de trabalho formulada para os professores desta rede e particularmente para o professor de Educação Física busca basicamente a formação de um cidadão adaptável às demandas da sociedade no que diz respeito às exigências do mercado.

Posteriormente realizou-se a análise da categoria autonomia pedagógica, o significado da profissão docente, analisando-se o problema do profissionalismo no ensino, situando essa questão no debate sobre a proletarianização do professor tendo como fundamentação para esta discussão autores como Marx, Contreras, Saviani, Tardiff entre outros.

A autonomia pedagógica, em parte pode refletir-se na capacidade de resistir às agruras do contexto em que a educação se desenvolve e/ou adaptar sua prática pedagógica ao mesmo. Além deste aspecto a resistência pode ser reflexo da

capacidade de opor-se a políticas educacionais que são impostas e se constituem em elementos “alienígenas” ao contexto escolar. Esta capacidade de resistir a tais circunstâncias foi analisada na perspectiva apresentada por Giroux, McLaren e Saviani.

Discutiu-se posteriormente a questão da alienação situação cada vez mais comum entre os profissionais submetidos a jornadas de trabalho cada vez mais extenuantes que os impede de refletir sobre a própria prática e, sobretudo pelo fato de não se identificar no produto do seu trabalho. Este aspecto foi discutido na perspectiva marxista e as decorrências deste aspecto na educação por autores como Silva e Gentili.

Para levantar a opinião dos professores foi realizado uma pesquisa de opinião sobre a confecção e implementação da Proposta Curricular do estado de São Paulo, sendo sujeito deste estudo vinte e um professores de Educação Física da Diretoria de Ensino Sul 2 da cidade de São Paulo.

A análise das respostas foi realizada por meio da análise de conteúdo sendo eleitas categorias “a priori” e “a posteriore” em relação à coleta dos dados onde se procurou caracterizar o posicionamento destes professores frente à política educacional a qual estão submetidos.

**O Problema:**

Qual a percepção do professor de Educação Física da escola pública estadual submetidos à Proposta Curricular “São Paulo, faz escola” em relação a um possível cerceamento em sua autonomia pedagógica?

**Objetivo Geral:**

Descrever e analisar o posicionamento dos professores de Educação Física frente à Proposta Curricular “São Paulo, faz escola” da Secretaria Estadual de Educação com vistas a instrumentalização de um posicionamento crítico frente às políticas públicas educacionais que contribuam à precarização profissional.

**Objetivos Específicos:**

- Apontar os objetivos enunciados pelos professores e sua relação com o trazido pela proposta curricular do Estado de São Paulo;
- Apontar manifestações de resistência e suas justificativas frente à proposta curricular do Estado de São Paulo;
- Analisar a condição atribuída à autonomia pedagógica pelo professor de Educação Física.

## 1- EDUCAÇÃO FÍSICA DISCIPLINA ESCOLAR

### 1.1 - Aspectos históricos da Educação Física no Brasil

A educação ao constituir-se como um direito das pessoas, capaz de atribuir-lhes a possibilidade de emancipação e autonomia, observa-se que seu desenvolvimento na história brasileira mostra que esta sempre se constituiu em uma política pública de interesse secundário entre nossos mandatários.

O período imediatamente anterior à instituição do Brasil a condição de Império marca a chegada da família real ao Brasil em 1808, observa-se a necessidade de estruturação da colônia, que situada como colônia de exploração, carecia de toda a infra-estrutura necessária ao acolhimento da corte no Brasil.

Dentre estes serviços encontra-se a educação destinada a atender uma elite afeita aos modos europeus, e aqui com a destituição da educação jesuítica pelo Marques de Pombal, pouco se tinha de significativo nesta área. A denominada “a ‘abertura dos portos’ além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos ‘brasileiros’ (madeireiros de pau-brasil) de tomar consciência de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura”. (LIMA, 1969)

Com a proclamação da Independência em 1822, observa-se um primeiro momento de legislar-se sobre a educação onde com a outorga da primeira Constituição Brasileira em 1824, registra seu Artigo 179 que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” e já em 1826 um decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias (BELLO, 2001).

A Educação Física passa a ser contemplada junto à educação formal de forma esparsa e em 1837 observam-se os primeiros registros desta sob a forma de ginástica, e em 1851 por meio da Reforma Couto Ferraz, é determinada a obrigatoriedade da Educação Física, “*gymnastica*”, em todas as escolas primárias da corte (MARIZ DE OLIVEIRA, 1988).

Uma personalidade das mais importantes neste período da história brasileira trata-se de Rui Barbosa, que dentre as diversas funções e designações exercidas no período, como Deputado da Assembléia da Corte, propôs em 1882 a inserção da “*gymnastica*” nos programas escolares como matéria de estudo, baseado nos pressupostos de Rousseau que apregoava uma educação não exclusivamente intelectual, mas também dos sentidos (GUIMARÃES, 2006).

Segundo Soares (1994) Rui Barbosa defendia uma educação democrática, para todas as classes, mas não necessariamente como uma educação de proporcionasse acesso a todos e apropriação de bens culturais, mas mais apropriadamente uma modelação das grandes massas, com vistas à construção de um novo país, mais forte economicamente e engajado com a nova ordem econômica mundial, baseada na indústria.

Desta forma a “*gymnastica*” cumpria papel essencial junto aos currículos escolares, sendo esta direcionada ao desenvolvimento da saúde, o bom estado de saúde associado de modo exclusivo à saúde corporal, à força física, ao asseio (higiene) elementos essenciais à formação de mão-de-obra qualificada.

A Proclamação da República de certa forma ratificou este perfil de “Educação Física” uma vez que os deflagradores deste movimento se alinhavam com os ideais liberais, ou seja, uma educação de caráter exclusivamente utilitário para as massas, e uma Educação Física “para o físico”.

O currículo em Educação Física se resumia a adoção dos métodos ginásticos europeus, que consistiam basicamente em sistematizações de seqüências de exercícios para os diversos segmentos corporais, sendo o primeiro a ser adotado o Método Alemão, adotado pelo exército brasileiro, considerado impróprio para a “Educação Física”, por Rui Barbosa, este indicou o Método Sueco por considerá-lo mais pedagógico (SOARES, 1994).

O advento do Estado Novo não trouxe mudanças para a Educação Física a não ser o fato de esta constar de forma explícita na constituição de 1937, conforme aponta o Artigo 132:

*Art. 132. O estado fundará instituição ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa*

Apesar da nova denominação, a Educação Física continua sendo desenvolvida de modo prioritário sob a forma de ginástica, e ainda atrelado aos métodos ginásticos europeus, com os preceitos de um artigo conforme aponta Marinho (1980, p. 57):

*Quanto ao método francês, esse foi adotado no Brasil em 1921, através do decreto nº 14.784, que em seu artigo 41 consta: ...Enquanto não for criado o 'Método Nacional de Educação Física', fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de 'Regulamento Geral de Educação'.*

Atrelada ao perfil de Educação da época esta Educação Física possuía como objetivo segundo GUIRALDELLI JUNIOR (1988):

*(...) o objetivo fundamental (...) é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para 'elevar a Nação' à condição de 'servidora e defensora da Pátria. (p. 18)*

Ao final do período do Estado Novo e com o advento da Escola Nova, Constituição de 1946 fez voltar o preceito de que a educação é um direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A Constituição de 1946, institui à União a competência sobre legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, tendo no Título VI no Capítulo II, a linhas mestras que acabaram direcionando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961. Determinava-se aí que a Educação Física deveria se obrigatória nos cursos primário o secundário até a idade de 18 anos.

A ginástica deixa de ser o conteúdo prioritário da Educação Física e um novo conteúdo passa a ser veiculado, influenciado pelo novo modelo de sistematização do conteúdo da Educação Física escolar, disseminado inicialmente na França "*Institut National des Sport*", o esporte. (SOARES, 1994)

Denominada de Educação Física desportiva generalizada esta normaliza o esporte como conteúdo a ser veiculado de forma preponderante sobre qualquer outro conteúdo da cultura corporal de movimento pela Educação Física escolar. Instituído na escola a partir dos mesmos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, com suas regras e normas "*in situ*", este se adequava bem aos propósitos de uma educação voltada ao ordenamento e a hierarquização da sociedade (SOARES, TAFFAREL E ESCOBAR, 1992)



O texto do artigo 22 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, complementado posteriormente pelo Decreto no. 58.130/66 deixa transparecer este aspecto, onde:

*Art. 1. A educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais e intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio (Brasil, 1969 em Beltrami, 2006, p.*

Apesar de não prescrever a forma como a Educação Física deveria ser implementada, as manifestações motoras vinculadas à Educação Física passam a ser representadas de forma prioritária pelo esporte (GEBARA, 1992).

A Lei 5692/71 criada como uma reforma a LDB de 1961 (Lei 4024) também ficou conhecida como LDB e deu a Educação Física um caráter pouco diferenciado da proposta anterior onde se observa: “A educação física torna-se obrigatória em todos os graus de ensino, devendo ser desenvolvida em caráter instrumental voltada para o desempenho técnico do aluno” (BRASIL, 1971).

Durante este período a Educação Física faz parte de uma política esportiva em nível nacional, constituindo-se a base de pirâmide esportiva nacional, que em seu ápice estariam posicionadas as seleções nacionais.

Esta política não colheu os frutos que os seus idealizadores almejavam e a Educação Física passou a buscar outros caminhos (fundamentos) para seu desenvolvimento, com o final da década de 1970 caracterizando-se como momento histórico de abertura político-democrática pelo qual o país passava, com fim da política do bipartidarismo e retorno de exilados políticos, dentre eles o educador Paulo Freire.

## 1.2 - Educação Física: fundamentos epistemológicos da disciplina escolar

A busca por uma nova identidade acabou por determinar fundamentações nos campos da Aprendizagem Motora, Filosofia, Antropologia, Biodinâmica, entre outros, onde diversos campos ideológicos passam a disputar a supremacia sobre o que se entender ou tratar por Educação Física. Assim Foucault situa:

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.*

*Foucault (1996, p. 43)*

Partindo-se da premissa estabelecida por Foucault (1996) e de sua apropriação aos elementos do currículo referidos por Silva (1995, p. 13) onde “toda tendência pedagógica é uma teoria do currículo”, pode-se vislumbrar segundo Castellani Filho (1988) que a Educação Física hoje pode ser situada em três grandes vertentes.

A primeira é caracterizada pela ênfase em sua estruturação nas ciências das áreas biológicas, onde se traduz a redução do Homem de forma predominante a seu aspecto biológico. Anatomia, Fisiologia, Biomecânica ditam as bases estruturais da Educação Física.

A este respeito, Nahas e Corbin (1992) referem que a importância da Educação Física está relacionada ao desenvolvimento motor e a aptidão física. Destacam que o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física tem resultado na alienação ou exclusão de um significativo número de alunos menos habilidosos ou menos dotados geneticamente, justamente aqueles que mais poderiam se beneficiar das aulas de Educação Física.

O campo conceitual relacionada a esta concepção de Educação Física gira em torno dos aspectos relacionados à aptidão física, ao exercício físico e a saúde, sendo aquela definida com “a capacidade de realizar atividades físicas vigorosas, sem fadiga excessiva e com demonstração de capacidades e características de atividade física que são coexistentes com risco mínimo de desenvolver doenças hipocinéticas.” (PATE, 1993 em BARROS, CUNHA e SILVA JUNIOR, 1997).

Guedes (1999) conceitou saúde como um *continuum* delimitado pelos pólos positivo e negativo associados à condição humana envolvendo as dimensões física, social e

psicológica. A saúde positiva estaria associada à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano, e não apenas a ausência de doenças, sendo a saúde negativa associada à morbidez e no extremo a mortalidade.

Exercícios de aptidão física ou exercícios físicos podem ser definidos segundo Guedes e Guedes (1997) como sendo práticas capazes de promover o desenvolvimento e o aprimoramento dos níveis de aptidão física, sendo classificados em exercícios aeróbios, de força, de resistência muscular e de flexibilidade.

Nesta perspectiva devem ser criticadas as aulas de Educação Física onde o nível de intensidade dos esforços físicos administrados aos escolares for menor que o limite mínimo necessário para que possam ocorrer adaptações funcionais voltadas a um melhor funcionamento orgânico.

Os currículos em Educação Física Escolar devem proporcionar aos educandos uma fundamentação teórica e prática que possa levá-los a incorporar conhecimentos, que de tal forma os credenciem a praticar atividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e adolescência, mas também, futuramente na vida adulta.

As estratégias de ensino devem contemplar não só os aspectos práticos, mas, sobretudo a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos educandos no sentido de adotarem hábitos saudáveis de prática da atividade física por toda a vida (GUEDES, 1999).

Assim, a utilização de testes motores compondo o arcabouço de conteúdos vinculados à Educação Física é cabível deste que estes sejam utilizados com o objetivo de instrumentalizar os alunos com relação à avaliação de seus próprios desempenhos e não de classificá-los ou rotulá-los a partir dos mesmos.

Críticas a esta perspectiva de fundamentação da Educação Física podem estar associadas, ao que segundo Kirk (1988) citado por Ferreira (2001), a ênfase exclusiva na aptidão física pode fazer com que o valor das atividades em Educação Física seja julgado totalmente em termos de sua eficácia para a aptidão, o que pode levar a uma visão instrumental da Educação Física desprezando experiências educacionais que os alunos podem ter por meio das atividades físicas.

Ferreira (2001) defende com relação à idéia de uma Educação Física que proporcione autonomia aos alunos em relação à auto-gestão de suas práticas físicas após o período da Educação Básica que esta deva versar por domínios que vão além dos conteúdos exclusivos da área biológica. O desporto e a aptidão física não se constituem e

fenômenos meramente biológicos, mas também sociais, políticos, econômicos e culturais, sendo necessário para compreendê-los em toda sua essência a capacidade de analisar de forma crítica todos esses determinantes.

A segunda vertente que fundamenta as propostas de Educação Física na Educação Básica é a relacionada à psico-pedagogização caracterizada pela análise das instituições sociais enquanto sistemas fechados. Nesta há um predomínio de concepções pedagógicas de cunho tecnicista e de formação acrítica.

Denominada Abordagem Desenvolvimentista, esta tem como meio e fim principal da Educação Física o movimento e orienta-se especialmente às crianças de quatro a quatorze anos, buscando referências nos processos de aprendizagem e desenvolvimento para a fundamentação para programas de Escolar Física Escolar.

Segundo Tani et al. (1988, p. 2) o posicionamento fundamental da abordagem desenvolvimentista de Educação Física é que:

*... se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que os alunos necessitam ser orientados de acordo com estas características, visto que só assim suas necessidades e expectativas serão alcançadas.*

É uma tentativa de caracterizar por meio da progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora, busca em função destas características sugerir elementos para a estruturação da Educação Física escolar.

Preconiza que a Educação Física proporcione ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação do aumento da diversidade e da complexidade dos movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas.

Assim um currículo de Educação Física baseado na perspectiva desenvolvimentista passa inicialmente pelo trabalho com habilidades fundamentais, sendo estas classificadas em três grandes grupos, a saber: habilidades de locomoção, habilidades de manipulação e habilidades de estabilização, condizentes ao nível de desenvolvimento motor dos indivíduos.

Em um segundo momento o professor deve privilegiar o trabalho de combinação das habilidades fundamentais que compõem os grupos de habilidades fundamentais, a diversificação e o aprofundamento do conhecimento das mesmas.

Na parte final do currículo desenvolvimentista teríamos o trabalho com as habilidades específicas, ou seja, habilidades motoras adequadas a determinadas demandas, normalmente associadas às habilidades esportivas.

Nesta concepção de Educação Física assume-se que não é função da Educação Física desenvolver capacidades que auxiliem na alfabetização e no pensamento lógico matemático, embora isto eventualmente possa estar ocorrendo como subproduto da prática motora.

Uma terceira tendência permite caracterizar a Educação Física atual, situando-a como uma ação essencialmente política, à medida que busca possibilitar a apropriação pelas classes populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-se para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social.

Nesta concepção a Educação Física passa a ser tratada como área de conhecimento, pelo estudo dos aspectos sócio antropológicos do movimento humano, criando-se uma consciência corporal, ou seja, saber que o corpo sempre expressará o discurso de uma época, e a compreensão deste discurso, bem como seus determinantes, é a condição para participar do processo de construção do seu tempo, e pela elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo.

A Educação Física estruturada nesta perspectiva vai buscar sua fundamentação em teorias de cunho marxista e neo-marxista onde o conflito de classes e as relações de poder decorrentes deste processo ditam as prerrogativas do currículo denominado progressista associado a esta disciplina, propondo uma educação que vá além da simples adaptação aos condicionantes sociais.

Os currículos em Educação Física fundamentados nesta concepção sugerem a contextualização dos elementos associados à cultura corporal de movimento, sendo estes oriundos a partir da cultura familiar até a cultura internacional.

A Educação Física e o seu currículo passam constituir-se a partir destas proposições em campo de disputas a refletindo aquilo que Giroux (1983), se refere, ao enunciar o currículo também como um campo de disputas político-ideológicas, um território a ser contestado.

O conflito ideológico/epistemológico na área naquele momento pode ser representado pela observação realizada pelo professor Go Tani um dos propositores da abordagem desenvolvimentista ao se referir às propostas curriculares de Educação Física de cunho social posiciona-se com relação da seguinte forma:

*Há uma corrente que chamaria Educação Física social a qual ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, tem contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo.*

Os propositores das abordagens de fundamentação sociológica da Educação Física também situam objeções ao se referirem aos currículos de cunho desenvolvimentista psicopedagógicos, conforme observa Bracht (1992):

*A educação Física ao optar pela abordagem microscópica, o equívoco é patente, na medida em que as abordagens macroscópicas (Filosóficas) e microscópicas (descrição dos processos de desenvolvimento da criança) não são independentes entre si e sim complementares. (Bracht, 1992, p. 41)*

Observa-se assim que os professores ao optarem por uma linha de fundamentação para o desenvolvimento da disciplina Educação Física nos deparamos entre outros aspectos com os aspectos ideológicos que margeiam tais proposições e que esta escolha nunca é neutra.

Além desta discussão de cunho acadêmico-ideológico as limitações e possibilidades que caracterizam o contexto da disciplina Educação Física na realidade concreta da escola, também devem ser consideradas na construção dos currículos em Educação Física.

Desta forma não se pode negar a influência do contexto nas práticas pedagógicas do professores, principalmente ao nos reportarmos ao conceito de “*habitus*” estabelecido por Bourdieu onde:

*... o habitus é a estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepção dominantes, incorporadas pelo indivíduo, e através dos quais ele percebe o mundo social, percepção que, por sua vez, regula sua prática social.*  
(Bourdieu, 1975 em Silva, 1996, p. 20)

Dentro deste quadro onde se registram diversas concepções para a fundamentação da Educação Física complementar ao contexto concreto da escola como se situa o professor de Educação Física frente às mesmas?

### 1.3 - A Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

O advento da LDB 9394/96 trouxe a Educação Física um avanço a Educação Física onde a mesma deixava de ser considerada uma mera atividade extracurricular, não sendo, portanto, identificada como parte integrante do currículo escolar e passa a ser considerada como uma disciplina acadêmica. Por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9394/96 onde a Educação Física passa a ser concebida da seguinte forma:

*Artigo 26 - § 3º.*

*A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

O fato da redação do artigo não incluir o termo “obrigatório” acabou por permitir que alguns sistemas de ensino entendessem que a Educação Física poderia ser facultativa em não só nos cursos noturnos, mas também em alguns momentos da Educação Básica. Assim, em 2003 registrou-se a necessidade da promulgação de uma lei complementar, Lei 10793/03 onde se observa a seguinte redação:

*Lei no. 10.793, de 1º. de dezembro de 2003.*

*Altera a redação do art. 26, § 3º., e o art. 92 da lei 9294 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e da outras providências.*

*O § 3º. Do art. 26 da Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:*

*“Art. 26 .....*

*.....*

*§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:*

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

*II – maior de trinta anos de idade;*

*III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;*

*IV – amparado pelo Decreto-Lei no. 1.044, de 21 de outubro de 1969;*

Ao corrigir esta distorção observamos um encaminhamento para outra onde, ao estender o direito de facultatividade à Educação Física observa-se que esta, na ótica dos legisladores ainda se constitui em uma atividade e não um corpo organizado e sistematizado de conhecimentos, relacionados as três dimensões da formação humana, ao quais todos os alunos devem ter acesso, não se tratando exclusivamente de conhecimentos de ordem procedimental.

No bojo das mudanças ensejadas pela LDB 9394/96 são criados os denominados Parâmetros Curriculares Nacionais com a função de:



*“... função de subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material reflexão para a prática dos professores.”  
(BRASIL, 1998a, p. 9)*

Neste documento a Educação Física é caracterizada como uma disciplina que baseada nos princípios da inclusão, diversidade e categoria de conteúdos deve promover o sentido de cidadania junto aos alunos e a integração destes junto a denominada cultura corporal de movimento.

A gestão atual da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, calcada nos ideais da nova ordem social mundial propôs junto às escolas sob sua administração uma “Proposta Curricular” com nuances de um currículo prescrito, para todas as disciplinas, nos níveis de Ensino Fundamental Ciclo II e Médio, sob a alegação de que a “tática da autonomia” proporcionada pela LDB 9394/96 mostrou-se “ineficiente” (São Paulo, 2008).

A reestruturação produtiva do capital estabelece seus vínculos com o sistema educacional empreendendo para análise deste, seu sistema de códigos, caracterizando um momento fisiologismo deste sistema (mercado/educação). Nesta perspectiva, a crise educacional é fruto de um processo de crescimento desordenado e anárquico ocorrido na segunda metade do século XX.

A tecnocracia entende que a democratização ao acesso a educação escolarizada não é o problema, mas sim a forma como a educação é gerida (GENTILI, 2001). A administração da educação seria a causadora da exclusão dos bancos escolares e não as questões sociais decorrentes do subproduto do processo de acumulação.

A escola, agência sistematizadora do “capital humano” necessita de uma profunda reforma administrativa devendo ser regulada por mecanismos que controlem a eficiência e a produtividade, a eficácia, nos moldes do “*Total Quality Control*”.

A forma de se implementar o “Controle de Qualidade Total” passa pelo imperativo de se desenvolver sistemas nacionais de avaliação, representados basicamente pela aplicação de provas de rendimento aplicadas à população educacional, com vistas à ranquear as instituições, estimulando a concorrência dentro deste prestigioso “mercado”.

Este controle determina também a necessidade de se estabelecer reformas curriculares a partir das quais se determinam os “Parâmetros” e conteúdos básicos de um “Currículo Nacional”, além da “capacitação” dos docentes para a correta aplicação dos planos curriculares estabelecidos.

A Educação Física, disciplina que vislumbrava até então uma grande possibilidade de orientar-se de forma a respeitar o conceito do “*ethos*” da escola, ou seja, a possibilidade de cada estabelecimento de ensino representar um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar, respeitando a diversidade cultural, viu por meio da Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação esta possibilidade de esvair.

Os professores de Educação Física submetidos a esta proposta enxergam sua prática pedagógica como vinculada a qual perspectiva de educação: adaptação ou emancipação?

O constante desenvolvimento de elementos relacionados a educação seja em termos de conteúdos ou estratégias metodológicas e avaliação permite entender as alterações curriculares propostas a cada gestão, porém isto não deveria implicar na ausência de continuidade das políticas relacionadas a área, ou pior medidas intervencionistas com vistas a atender basicamente a avaliações externas ao contexto escolar, eleitas como parâmetro exclusivo da qualidade da educação.

A implantação desta Proposta vem de modo a somar como mais um elemento na desqualificação da categoria profissional dos professores, pois, além da baixa remuneração, restritas condições de trabalho e qualificação profissional, sobre-jornada de trabalho, esta medida coloca em dúvida a competência dos professores em planejar, selecionar conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

## 2 – PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

*O mais belo trabalho da abelha não é superior ao trabalho do pior pedreiro porque este o constrói de forma conscientemente. (Marx)*

### 2.1 - O contexto da implantação

O ano de 2007 aponta um capítulo a mais no alinhamento da educação pública do Estado de São Paulo às reformas e políticas educacionais decorrentes do processo de reestruturação do sistema de produção globalizado característico das duas últimas décadas no século vinte.

A educação dentro desta nova perspectiva passa a constituir-se em elemento essencial na produção do “capital social”, que poderia ser definido como o conjunto de valores, atitudes, hábitos e condutas que marcam o modo de ser das pessoas, mas que, nesta nova ótica passa a representar a capacidade de contribuir com a composição da força de trabalho, à formação de consumidores e a preservação da ordem social. (OLIVEIRA e FONSECA, 2005)

Concernente a esta concepção a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lança um Programa denominado “São Paulo faz Escola”, com o objetivo de uniformizar o currículo a ser desenvolvido nas escolas da rede pública estadual e melhorar a qualidade do ensino, como componente do “Plano Estadual de Educação” com dez metas a serem alcançadas até o ano de 2030. (SEE/SP, 2007)

Visando atender de forma mais específica a meta número cinco que registra: “Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais” (ibidem). Desta forma adotou-se a estratégia de articular o conteúdo oferecido aos alunos aos conteúdos/competências contemplados em avaliações como Saesp, Prova Brasil, Enem e mesmo avaliações internacionais como a do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA).

O termo “ranking” comum as competições esportivas passou a integrar a vocabulário da educação determinado uma verdadeira comparação/competição de desempenho entre escolas e, em se tratando de competição os professores nada mais indicado que os indivíduos sejam “treinados” para reproduzirem procedimentos e conteúdos de modo a preparar os alunos para avaliações.

A “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” passou a ser desenvolvida no início de 2008 em todas as escolas da rede nos níveis: ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio inicialmente contou com a forma de um jornal a ser entregue aos alunos denominado “Jornal dos Alunos” e o “Caderno do Professor” com conteúdos pré-estabelecidos e formas de aplicação e avaliação das atividades propostas. Este material foi utilizado nos primeiros quarenta dias letivos do ano de 2008.

Registrou-se desta forma a unificação do currículo para as diversas disciplinas do programa sendo idealizada segundo seus proponentes com o intuito de: “[...] apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos.” (SEE-SP, 2008, p.8)

Entre as justificativas apresentadas pela Secretaria da Educação para esta proposição encontra-se o fato de que a criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) deu autonomia para que as escolas definissem seus próprios projetos pedagógicos, porém, “[...] ao longo do tempo, essa tática mostrou-se ineficiente.” (SEE-SP, 2008, s/p)

Assim por meio desta “ação integrada e articulada” objetiva-se “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” garantindo a todos “uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (Ibidem)

Existe consenso de que é legítimo as gestões administrativas organizarem seus sistemas de ensino de forma a situarem os mesmos como efetivamente um sistema onde segundo Saviani (1996, 80) defini-se como: “[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Porém o que corriqueiramente se observa nas gestões educacionais é a tentativa de uniformização e não do estabelecimento de diretrizes que permitam a adequação às condições locais.

## 2.2 – Proposta Curricular do Estado de São Paulo: elementos constituintes

A Proposta Curricular é composta por um documento básico onde constam os princípios orientadores para que “[...] a escola torne-se capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. Este documento destaca que será priorizada nesta proposta a competência de leitura e escrita, “[...] definindo a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.” (Ibidem)

Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, denominado: “Orientações para Gestão do Currículo na Escola” dirigido aos dirigentes e gestores para que cada um deles “seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas Escolas públicas estaduais de São Paulo.” (Ibidem p. 9)

A apresentação da proposta destaca que o ponto mais importante do segundo documento é:

*[...] garantir que o **Projeto Pedagógico**, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta **Proposta Curricular**. (SEE-SP, 2008, p. 9) (Grifo original)*

Do exposto permite-se vislumbrar uma redefinição do perfil profissional do gestor escolar onde, distante do articulador da proposta pedagógica construída de forma coletiva pelos atores da escola, este se converte agora em líder e animador da implementação de uma proposta alheia ao seu contexto devendo tornar-se um eficaz agente fiscalizador do trabalho docente no que diz respeito a correta aplicação da proposta pelo mesmo.

A proposta se completa com um conjunto de documentos dirigidos aos professores denominados “Cadernos do Professor” sendo estes organizados por

bimestre e por disciplina. Nestes “cadernos” além dos conteúdos, habilidades e competências são apresentadas situações de aprendizagem para orientar a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação, além de sugestões de metodologias e estratégias de trabalho nas aulas.

Desta forma cabe aos professores a aplicação destes cadernos, com o devido respeito ao cronograma e conteúdos estabelecidos, caracterizando um nível considerável de esvaziamento da prática docente e um momento a mais de afronta a LDB 9394/96 em seu artigo 3º, relacionado aos Princípios e Fins da Educação Nacional onde se registra orientações com relação à gestão democrática e a elaboração da proposta pedagógica pela escola.

O fazer pedagógico mostra-se desta forma precarizado e o planejamento atividade essencial ao exercício da docência assume outro contorno que não aquele de problematizar o cotidiano e a identidade escolar analisando demandas e buscando soluções próprias das comunidades em questão.

As disciplinas encontram-se locadas em quatro áreas sendo estas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; A Matemática e as áreas do conhecimento; A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Observa-se que estas áreas correspondem exatamente às áreas de conhecimento preconizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) corroborando com a sugestão de que a criação desta Proposta Curricular visa atender de forma específica esta forma de avaliação unificada.

A elaboração desta proposta curricular foi fundamentada tendo como base os seguintes princípios:

- Uma escola que também aprende;
- O currículo como espaço de cultura;
- As competências como eixo de aprendizagem;
- A prioridade da competência de leitura e escrita;
- A articulação das competências para aprender;
- A contextualização no mundo do trabalho.

O currículo por competências pode ser considerado o meio pelo qual a pedagogia das competências se institui nas escolas promovendo a simbiose entre educação e emprego (TANGUY, 1997), desta forma a Proposta Curricular ao elencar tais princípios deixa clara sua intenção de atrelar educação ao mercado, denotando uma educação de cunho eminentemente adaptativo e não emancipatório.

No que diz respeito ao princípio denominado “Uma escola que também aprende” situa a escola como uma “comunidade aprendente” onde o saber é socializado e:

*Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. (SEE, 2008, p. 12)*

Observa-se pelo princípio exposto a intenção dos idealizadores da Proposta com as especificidades das unidades escolares e com o profissional da educação em relação ao construir seu plano de trabalho de acordo como as circunstâncias se apresentam, porém com o desafio de fazê-lo a partir de um currículo prescrito, de implementar uma proposta da qual não tomou parte em sua concepção.

No que diz respeito ao princípio “O currículo como espaço de cultura”, onde o “currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo” (ibidem, p. 13), porém pela sistemática centralizadora adotada na construção deste documento observa-se mais apropriadamente um espaço de aculturação onde as diferenças regionais quando consideradas deverão adequar-se aos conteúdos previamente estabelecidos.

Silva (1995) destaca o currículo como um elemento discursivo da política educacional, onde os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seus projetos sociais sendo seus conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes sobre os dominados. Desta forma o currículo expressaria um

mecanismo de controle social e as relações de poder que se evidenciam nas reformas constituem-se em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos.

Na apresentação da Proposta Curricular ao eleger a autonomia da escola como uma “tática ineficiente” fica clara a intenção de ao apresentar um currículo prescrito regular à atuação profissional dos professores.

O princípio denominado “As competências como eixo de aprendizagem” baseia-se no enfoque do desenvolvimento de competências, sendo atribuição da educação passar a produzir técnicas de forma a adequar os indivíduos ao mercado de trabalho sendo essencial a esta ótica as competências relacionadas à leitura e à escrita.

O termo competência difundiu-se de forma mais efetiva no Brasil, a partir da década de 90, tanto nos núcleos acadêmicos quanto corporativos. O conceito de competência torna-se central nas políticas públicas educacionais, tanto para formação de professores, quanto para reformas curriculares à educação básica e à educação profissional, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso. O mercado, prioridade da educação nesta ótica, demanda um novo tipo de trabalhador, mais flexível, polivalente, capaz de incrementar a produtividade, a competitividade e o conseqüente aumento do lucro.

Educação e empregabilidade passam a constituírem-se em conceitos correlatos e as competências “mais que conteúdos isolados são guias eficazes para educar para a vida”. (SEE/SP, 2008, p. 18)

A eleição do modelo de currículo por competências é justificada na proposta pelo fato de que:

*À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (Ibidem, p. 24)*



Tendo em vista o perfil do novo trabalhador que agora é solicitado, “multifuncional”, e as políticas trabalhistas desvinculadas de responsabilidades sociais e desta forma a não garantia da existência do trabalho para sobrevivência o trabalhador deve ser dotado de condições para a própria qualificação ou recolocação.

A importância atribuída à competência leitura e escrita é também justificada nas palavras de Oliveira e Fonseca (2005) se reveste de significado onde a partir da denominada Terceira Revolução Tecnológica ou Revolução Informacional:

*[...] pela Teoria do Capital Humano, compreendida como um enfoque conceitual que orienta a educação no sentido de produzir competências e técnicas de modo a assegurar e agregar valor aos recursos humanos no mercado.*

*[...] uma escola competitiva provedora de educação que corresponda às necessidades da acumulação flexível, tanto na formação para o trabalho quanto na formação para o*

O princípio da educação e sua contextualização no mundo do trabalho encontram respaldo na própria LDB 9394/96 segundo a Proposta Curricular onde:

*A LDB adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, quando afirma, entre as finalidades do Ensino Médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (SEE/SP, 2008, p. 24)*

A observação destes princípios indica que foi eleita por esta gestão para permear este documento a opção ideológica que situa esta proposta entre as medidas relacionadas às reformas e políticas educativas cujos objetivos encontram-se basicamente direcionados aos interesses e demandas próprias do campo econômico e do mercado globalizado.

Fica clara nesta apresentação a opção por uma educação regulada pelos imperativos do mercado e o professor situa-se como um difusor/repetidor de pacotes de ensino facilmente substituível tendo em vista a grande rotatividade de professores observada na rede estadual. (CEPES/DIEESE, 2010)

### 2.3 – A Educação Física na Proposta Curricular

A disciplina inserida na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” encontra respaldo para sua inclusão junto aos currículos escolares pelo fato de que se verifica “desde as últimas décadas do século passado, à ascensão da cultura corporal e esportiva [...] como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial”. (SEE-SP, 2008, p. 41)

A Educação Física passa a tratar então, não de movimento de ordem biomecânica, mas dos gestos, da postura, das expressões corporais, da comunicação realizada por meio da linguagem corporal, onde indivíduos dotados de corpos sensíveis, dotados de vontade e intencionalidade onde o “se movimentar” constitui-se no veículo para a esta comunicação, sendo definido da seguinte forma:

*Assim, pode-se definir o “Se Movimentar” como a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e*

A apresentação da Educação Física nesta proposta curricular deixa clara a vinculação desta disciplina com as matrizes epistemológicas vinculadas às áreas dos Estudos Socioculturais do Movimento Humano, sendo inclusive o “Se Movimentar” um termo cunhado por Elenor Kunz na obra “*Transformação didático-pedagógica do esporte*”, autor relacionado às correntes progressistas do campo epistemológico da área.

Assim, a perspectiva assumida para a Educação Física deve ser a de uma disciplina que trate pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, expressos na forma de jogos, ginástica, danças e atividades rítmicas as lutas e os esportes. O objetivo para o desenvolvimento desta disciplina nesta proposta ficou expresso da seguinte forma:

*[...] espera-se levar o aluno ao longo de sua escolarização a após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação deste patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem denominado “cultura de movimento”. (SEE-SP, 2008, p. 42)*

Como o próprio documento salienta enquanto a Educação Física pautou-se de forma exclusiva pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, verifica-se certa contradição com relação a este aspecto pelo fato da proposta curricular estabelecer quais os conteúdos, metodologias, formas de avaliação a serem desenvolvidos junto à disciplina.

Ao discorrer sobre os critérios sobre a adoção deste entendimento para da disciplina Educação Física a proposta esclarece:

*Se assumirmos que a cultura de movimento produz-se e transforma-se diferentemente em função de significados e intencionalidades específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física escolar de um modo unilateral, centralizado e universal. (SEE-SP, 2008, p. 43)*

A intenção de entender a Educação Física a partir dos preceitos acima enunciados confronta-se com uma Proposta Curricular que se constitui na forma como se tem a intenção de implementar em um currículo prescrito a ser desenvolvido por todas as escolas da rede públicas estadual.

Para o desenvolvimento da disciplina os conteúdos foram alocados na proposta em eixos de conteúdos sendo estes o “Esporte”, “Corpo, Saúde e Beleza”, “Atividade rítmica”, “Ginástica”, “Luta”, “Mídias”, “Contemporaneidade” e “Lazer e trabalho”, sendo estes escolhidos por constarem “em todos ou pelo menos em grande parte dos programas escolares”. (SEE-SP, 2008, p. 43)

Em relação ao Ensino Médio indica-se que esta disciplina desenvolva-se de forma a relacionar os eixos de conteúdo com temas considerados relevantes e atuais na sociedade como Corpo, Saúde e Beleza, Contemporaneidade, Mídias e Trabalho e Lazer, respeitando-se a pluralidade e simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos.

A definição de uma identidade a Educação Física escolar, tem sido referenciada por diversos autores e seus respectivos modelos (Bracht, 1992; Nahas, 1992; Tani, 1991) com o objetivo de subsidiar seu desenvolvimento da mesma junto aos programas da educação formal, sendo que as proposições relacionadas à Educação Física “sócio-cultural” tem encontrada significativa aceitação tanto por parte dos dirigentes quanto dos professores, em um quadro próximo à hegemonia discursiva.

Esta unificação do discurso, delimita o campo conceitual da Educação Física, à palavras e imagens provenientes das discussões e da produção de conhecimento nas universidades e entidades acadêmicas de modo geral. A apropriação deste campo conceitual confere a este discurso uma roupagem progressista, ampliando sua eficácia ideológica.

Nas palavras de Friggoto (1995) este mecanismo se desenvolve adotando o seguinte modo operante:

*Avalanches de conceitos e categorias, que se metamorfoseiam ou se ressignificam, operam no campo ideológico de sorte a dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real neste fim de século. (p. 77)*

A concepção de Educação Física contida nesta proposta curricular considerando a fundamentação apresentada é provável que encontre pouca resistência a sua implementação, porém ao objetivar competências com as enunciadas e prescrever conteúdos e sistemáticas para seu desenvolvimento, de certa forma assume os contornos da política da qual é oriunda, relegando os professores sujeitos a esta a condição de profissionais parciais.

Gentili nos fornece uma idéia de como políticas como estas se desenvolvem e do porque da pouca resistência às mesmas:

*Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais - num sentido gramsciano - por seus intelectuais orgânicos (1996, p.11).*

### 3 – AUTONOMIA

#### 3.1 – Conceituando Autonomia

Alguns podem referir a autonomia do professor como um fetiche, pois já a partir da criação das escolas viu-se obrigado a regular sua prática em função deste espaço. É notório, porém que a autonomia do professor vem tornando-se cada vez mais alienável em decorrência das múltiplas configurações assumidas pelo espaço escolar e de sua relação com os Estado.

Propomos neste início uma caracterização ou evolução histórica/filosófica deste conceito para a partir daí o relacionar a atividade educativa ou mais precisamente ao trabalho docente.

A origem do termo “Autonomia” remonta ao grego, “*autos*”, por si só, mais “*nomós*” que pode assumir dois sentidos, lei e ao mesmo tempo, território. Em Ciências política, é a qualidade de um território ou organização de estabelecer com liberdade suas próprias leis ou normas.

A Filosofia remete o termo ao conceito de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual. Observa-se relação deste conceito ao conceito de “*Dasein*” concebido por Heidegger que ao descrever a autenticidade “*Eigentlichkeit*” a relaciona como modos de ser do “*Dasein*”, ou seja, o ser no mundo como cuja identidade é a própria história (HEIDEGGER, 1979).

A autonomia humana, o livre arbítrio, são condições necessárias para caracterizar o homem como ser humano, não podendo este abdicar desta condição em nome da própria dignidade, embora se disponha de parte da autonomia, de forma a conferir poderes ao Estado para que este atue de forma a garantir a proteção aos interesses do próprio homem.

Assim a autonomia pode ser considerada como a condição de quem determina a própria lei, sendo seu oposto a heteronomia, condição de quem é determinado por algo estranho a si. Segundo Lalande (1993, p. 462), heteronomia é "Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete". Condições como ignorância, escassez de recursos materiais, má

índole moral, limitam ou anulam a autonomia, sendo caracterizadas, portanto, como agentes da heteronomia. A autonomia exige uma existência que não é de antemão determinada, a fim de que o sujeito possa exercer o poder de determinar-se.

O iluminismo apresentou a noção de autonomia próxima da que conhecemos hoje, desvinculada dos dogmas religiosos, vinculada à razão, a evidências empíricas e matemáticas, libertando o homem da superstição, do mito e da ignorância. Segundo Kant o esclarecimento é a base da autonomia, onde:

*Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Temcoragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [aufklärung] (KANT, 1974, p.100).*

Diz-se esclarecido então aquele que possui autonomia, que é senhor de si mesmo, fruto de um processo de uma melhoria moral e cultural, constituindo-se o Estado neste momento a instituição catalisadora da moral e do direito, instrumentos mediadores da autonomia. A finalidade do Estado é ética no sentido legislar para dar as condições para que o homem seja autônomo, para que este aja racionalmente, o que caracteriza a ação ética.

A autonomia no plano interacionista foi Piaget em sua obra “O julgamento moral na criança” vinculando os aspectos biológicos e sociais. Piaget propôs a idéia de uma autonomia, constituída como um processo onde o indivíduo passaria por estágios como anomia, ausência de regras, passaria pela heteronomia, período das regras impostas, e finalmente chegaria à autonomia, ou seja, o estágio das relações democraticamente construídas. (PIAGET, 1977)

Barroso (2000) estabelece com relação ao significado atribuído ao termo autonomia como esta se constituindo em uma liberdade sob parâmetros, onde:

*A autonomia é um conceito relacional (...) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de inter-relações. (...) é, por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (p. 16)*

### 3.2 - Fundamentos da Autonomia Liberal

O desenvolvimento da sociedade liberal e a decorrente consolidação do modo de produção capitalista e da burguesia como classe social dirigente, acaba por determinar como princípios para regular a sociedade moderna o Individualismo, a Liberdade e a Propriedade.

No que diz respeito ao princípio do Individualismo, dentro da concepção liberal, o indivíduo constitui a molécula social do sistema económico onde:

*O respeito pelo homem individual na sua qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estreitamente que isto possa circunscrever e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (Hayek citado por Bianchetti, 1999, p. 72).*

Assim, o individualismo liberal gera as seguintes proposições: (i) o nível de coerção social deve ser mínimo, (ii) indivíduos devem seguir princípios e não metas pré-estabelecidas (e estes princípios devem ser duradouros, ou seja, devem perdurar no longo prazo); (iii) os processos sociais liberais são compatíveis com a democracia mas não se deve confundir respeito à democracia com respeito à visão da maioria. (SHIKIDA, 2008)



O princípio da Liberdade no liberalismo pressupõe a defesa da liberdade individual e carrega consigo a idéia básica de que o progresso geral da sociedade como um todo está condicionado ao progresso de cada indivíduo que obtém êxito econômico e, em última instância, à classe que alcança maior sucesso material:

*"Conseqüentemente, uma vez eliminados inteiramente todos os sistemas, sejam eles preferenciais ou de restrições, impõe-se por si mesmo o sistema óbvio e simples da liberdade natural. Deixa-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas. O soberano fica totalmente desonerado de um dever que, se ele tentar cumprir, sempre o deverá expor a inúmeras decepções e para essa obrigação não haveria jamais sabedoria ou conhecimento humano que bastassem: a obrigação de superintender a atividade das pessoas particulares e de orientá-las para as ocupações mais condizentes*

A liberdade individual calcada em interesses próprios nesta doutrina não determinaria uma desordem na economia, já que o livre jogo do mercado, da oferta e da procura, a “mão invisível” se encarregaria de equacionar os desequilíbrios deste jogo.

O terceiro princípio da doutrina liberal a propriedade pressupõe que esta deva ser entendida como um direito natural do indivíduo, opondo-se a qualquer processo, agente ou autoridade política que tente usurpar dos indivíduos esse direito, sendo este nas palavras de Cunha (1979) assim representado:

*Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (p. 31).*

O conceito de autonomia na sociedade atual além de mediada pelos princípios do liberalismo pode amparar-se nos princípios oriundos dos movimentos sociais operários do final do século XIX e início do século XX.

Apoiada nas idéias socialistas de Marx a autonomia passa a constituir-se como elemento decorrente da estrutura social, sendo esta estrutura constituída por dois níveis, a infra-estrutura ou base econômica e a superestrutura, que comporta duas instâncias: a jurídica (o direito e o Estado) e a ideologia (religião, moral, política).

### 3.3 – Autonomia e Educação

A relação entre base econômica e ideologia condiciona em grande medida a autonomia e todos os elementos, situando-se entre estes a educação, constituintes da superestrutura uma vez que, sendo esta decorrente destas relações estruturais restaria pouco à mesma para a intervenção sobre o real.

Althusser (1985) se refere à superestrutura como elemento de legitimação da ordem vigente, onde esta por meio das normas criadas busca a submissão da classe operária à ideologia da classe dominante, por meio dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, representados por:

*Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o 'know-how' mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua 'prática'. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos 'profissionais da ideologia' (Marx) devem de uma forma ou de outra estar 'imbuídos' desta ideologia para desempenhar 'consciosamente' suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus 'funcionários'). (p. 58)*

Esta perspectiva, no entanto pode vir a comportar uma visão muito pessimista com relação ao papel da escola na sociedade uma vez que ela supõe que as relações sociais e políticas funcionem segundo as leis da mecânica (unidirecionais,

lineares, num processo causa-efeito sob controle do técnico-planejador). Considera a instituição escola como um elemento passivo frente aos ditames político-sociais, e esta passa a ser encarda como um lugar de manipulação somente.

A escola assim como outras instituições da sociedade é permeada pelo interesse de todas as outras instituições e com elas se relaciona com de forma recíproca assim, uma educação de cunho emancipatório passaria necessariamente por esta discussão, reconhecendo este determinismo entre base econômica/ideologia, porém vislumbrando possibilidades de construções identitárias para além do capital, que conforme Mészáros (2005)

*A nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito nesse texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos [...] mantê-las de*

Contreras (2002) citando Enguita estabelece entre os elementos essenciais ao desenvolvimento da profissão docente a “Competência” sendo esta representada pela qualificação em um campo de conhecimento a “Independência” ou autonomia, frente às organizações e a “Auto-regulação”, representada pelo controle do exercido pela própria categoria profissional.

Carbonell (2002) remete ao termo autonomia significados diversificados, coportando ao menos três acepções quais sejam: a autonomia liberal, a autonomia neoliberal e a autonomia inovadora.

A autonomia liberal ou conservadora segundo Carbonell revestiria-se de características positivas quando reivindicada em regimes autoritários assumindo nestes um conteúdo nitidamente progressista, com a defesa individual da liberdade

de expressão que quando relacionada à educação denotaria o significado de liberdade de cátedra no exercício da docência.

Inserida em um regime democrático, a autonomia poderia vir a assumir uma conotação paradoxal pois ao mesmo tempo em que seu caráter de liberdade é incontestável, por outro lado a autonomia pode ser reivindicada no intuito de legitimar ações docentes que não se coadunam com um projeto pedagógico coletivamente teorizado ou pior, onde a autonomia é reclamada como álibi para defender interesses corporativos.

A autonomia neoliberal na ótica do referido autor assume a postura de tentativa dos órgãos gestores do sistema de introduzir mecanismos de competência e qualidade próprios das leis de livre mercado com a escola e seus projetos se convertendo em agências captadoras de clientes onde dependendo da demanda, ao invés da população escolher a escola como sugere tal política a escola seleciona seus alunos dentre os “mais aptos” dentre sua clientela.

Carbonell finaliza seu espectro de significados atribuídos ao termo autonomia com esta assumindo um caráter associado à diversidade e criatividade pedagógica e desta forma inovadora.

Nesta acepção a autonomia representaria em suas palavras:

*[...] um estímulo para, em um embate permanente com uma administração renitente a ceder espaço neste terreno, dotar de autoridade o coletivo docente para organizar de outra maneira o conhecimento, a gestão, os tempos e espaços em função do contexto da escola, de seu projeto educativo e das inovações em curso. (CARBONELL, 2002, P. 84)*

Associado à educação formal no Brasil os primeiros registros do conceito de autonomia estão relacionados ao “Código de Educação do Estado de São Paulo” (Decreto no. 5.884 de 21 de abril de 1933), elaborado por Fernando de Azevedo em

1933 reorganizava todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo (AZANHA, 1995), nele contanto:

**Art. 239** - *Assegura-se ao professor autonomia didática, dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea.*

No que diz respeito às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tanto a Lei no. 4024/61 quanto a reforma educacional representada pela Lei 5692/71, muito embora não explicitem o termo autonomia, determinam a norma de que cada estabelecimento de ensino, público ou particular, deveria se organizar por meio de regime próprio.

Estas apresentavam respectivamente os seguintes textos com relação a este tema:

*Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.(LDB no. 4024/61)*

*Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.*

*Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.(LDB 5692/71)*

O estabelecimento dos regimentos escolares por parte das unidades escolares constituiu-se no início do processo de autonomia escolar, uma vez que este é uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola entendidas como a elaboração e execução de um projeto pedagógico.

Consoante a este aspecto a Resolução do Conselho Nacional de Educação Número 2/98 (Brasil, MEC, CNB/CEB, 1998) estabelece:

*Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:*

*I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:*

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;*
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;*
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394/96 deixa os aspectos relacionados a autonomia da escola e projeto pedagógico de forma mais evidente onde em seu Artigo 14, observa-se:

*Os sistemas de ensino definirão as normas de 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;*

Ainda na LDB no. 9394/96 é possível inferir-se o sentido da autonomia, agora de forma a especificar as atribuições docentes, observando-se:

*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;*

*III - zelar pela aprendizagem dos alunos;*

*IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*

*V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*

*VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

Pelo exposto permite-se inferir a partir desta lei a facultabilidade à escola de elevado nível de autonomia vislumbrando-se grandes possibilidades de autonomia e gestão democrática.

A relação centralização/descentralização é elemento constitutivo do sistema federativo que indica a divisão de responsabilidades entre as diferentes esferas administrativas, sendo este processo associado à própria história da democracia no Brasil, ocorrendo em ciclos de alternância. (CUNHA, 1991)

O projeto educativo da escola conforme refere Carbonell (2002) constitui-se em uma simbiose entre a tradição pedagógica da escola e a necessidade de ir se modificando com o passar do tempo, refletindo em grande medida sua identidade, fato muitas vezes ignorado pelas administrações públicas dos sistemas com suas tentativas regulares de converter as “escolas em suas sucursais uniformes e clonadas.” (p. 36)

Atualmente é possível verifica-se este fato ao observarmos a política de Educação desenvolvida pela atual gestão do Estado de São Paulo, onde segundo a mesma, a descentralização proporcionada pela LDB 9394/96 acarretou danos à educação pública paulista deixando claro este aspecto na apresentação de sua Proposta Curricular unificada, a ser aplicada em todas as escolas da Rede Pública Estadual, registrando em seu documento introdutório:

*“A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, esta tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SEE, São Paulo, p. 5, 2008.*

A relação entre a proposição anterior e uma política pública atrelada ao modelo neoliberal de gestão aplicado à educação é evidente. Esta concepção ideológica relaciona-se à educação estabelecendo a necessidade de criação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares, além da necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996).

Ainda relacionado a este quadro esse perfil de educação pauta-se por mrio de parâmetros relacionados à “qualidade total” como otimização dos recursos, eficiência e produtividade passam a regular a política de educação e a escola vê-se integrada a lógica do mercado. Sobre este aspecto destaca ainda Gentili (1996):

*As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentarem a crise educacional. Obviamente, tal*



A autonomia conquistada na LDB 9394/96 no que diz respeito a proposta pedagógica da escola e as atribuições relacionadas aos docentes foram de certa forma cerceadas na atual política educacional adotada pelo Estado de São Paulo.

Destaca-se que não se desconsidera aqui o fato de que as Secretarias de Educação terem a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem como uma rede e, para isso, precisam que os professores tomem conhecimento de normas e diretrizes de modo a caracterizar a necessária unidade política e administrativa da gestão de um sistema, porém não destituindo os agentes escolares dos mecanismos de discussão e elaboração das mesmas.

Conforme destaca Lima (1996) as escolas possuem uma relação de dependência com seu respectivo sistema de ensino, não funcionando isoladamente, entretanto registra que esta dependência deve ser relativa dando margem à autonomia das mesmas, onde:

*A subjugação total da escola à imposição normativa, levada a cabo pelo Estado e pelos sistemas globais de controle, transformando-a num campo de reprodução, condenando os atores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade e das suas capacidades estratégicas. [...] (por outro lado) a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também será uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível de atualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos atores. (p. 31)*

Ao instituir a proposta curricular da forma como se procedeu e a conseqüente homogeneização pedagógica promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, destituiu-se as escolas de suas identidades/peculiaridades e professores do processo decisório acarretando entre outros aspectos, o fato das escolas sentirem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito do próprio trabalho.

No que diz respeito aos docentes, estes ao serem desconsiderados na tarefa de planejar, selecionar conteúdos e estratégias para desenvolvimento do seu fazer docente, tornam-se agentes de terceiros, técnicos que devem agora procurar meios mais eficazes para os problemas que os outros definiram no seu lugar.

A destituição de parte do seu fazer profissional reforça a idéia de um semi-profissionalismo imposto à categoria, onde além da falta de condições para refletir sobre a própria prática, estes tornam-se receptivos a “benefícios” proporcionados pelos órgãos administrativos, onde segundo Contreras (2002)

*(...) Assim, quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual a que se chegar é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissional, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao estado que fixa a prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que o acesso e o código profissional. (p. 57)*

O esvaziamento do trabalho do professor é “compensado” com uma suplementação salarial denominada “bonus” que por meio de uma política meritocrática confere ao professor o papel que dele se espera, o trabalho físico de

aplicar o planejado por profissionais considerados melhores capacitados para esta tarefa, denotando a clássica divisão social do trabalho (físico versus intelectual).

A forma como a categoria profissional docente absorve propostas externas ao seu cotidiano que não valorizam seus saberes e práticas cotidianas, e entendendo-se o exercício da profissão como parte de suas identidades indaga-se se esta é uma postura ideologicamente consciente ou já é uma consequência das condições de proletarianização impostas à esta categoria?

*Em que pese todos os avanços que se possa ter em termos de estrutura e infra-estrutura na escola pública, se o humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas, ela não alcançará o êxito esperado pela sociedade. O ofício do professor, portanto, não é parte de uma engrenagem, mas é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e valorizado. (CNB/CEB 9/2009)*

Conforme nos lembra Romão (2007) o profissional da educação, de forma mais específica o professor, atingido frontalmente por esta política responde de que forma a tais condições?

- 1º. Resisti ativamente?
- 2º. Desisti da profissão?
- 3º. Fingi que nada é com ele?

#### **4 – RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO**

*[...] tanto mais admitimos que há impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje que mata em cada qual a possibilidade de sonhar. (FREIRE, 1996)*

O conceito de resistência que gostaríamos de assumir neste texto trate talvez da qualidade de um corpo que resiste a ação de outro corpo que se recusa à submissão a qualidade de outrem (Houaiss, 2010), conceito este que assumiu em determinados momentos da nossa história ares de virtuosidade e heroísmo, como por exemplo, na França ocupada na segunda grande guerra e no Brasil quando do regime militar da década de 1960.

Este conceito quando aplicado à Educação deve assumir não o caráter de algo que resiste ao movimento do corpo, forçando-o a imobilidade, mas a resistência que se põe a algo que o oprime.

A opressão a que se refere o conceito de resistência neste momento pode ser representada pela imposição de um currículo prescrito como o apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008.

Avaliando a perspectiva das Secretarias de Educação de modo geral é legítimo o direito senão o dever e a responsabilidade que as mesmas possuem de fazer as escolas funcionarem como uma rede, fazendo com que professores tomem conhecimento de certas normas e diretrizes, se convençam de sua legitimidade e passem a agir de acordo com as expectativas capazes de caracterizar a unidade política e administrativa da gestão de um sistema ou rede.

Trataremos a questão da resistência neste estudo na perspectiva de uma relação de interdependência entre os conceitos de classe social, poder, ideologia e cultura, conforme proposição apresentada por Giroux (1983).

O conceito de classe diz respeito a localizações estáveis e estruturalmente determinadas na esfera das relações sociais de produção, e dos conseqüentes papéis determinados às mesmas decorrentes desta estrutura.

A concepção de classe desta forma delinea-se em uma orientação marxista, onde tendo como base as relações sociais de produção, as classes constituem-se a partir destas relações, em particular nas relações de classes entre si e seus antagonismos, uma vez que nesta estrutura o bem-estar de uma classe atrela-se de forma específica à privação da outra. Quando da proposição inicial desta classificação, as classes originais a se oporem, eram constituídas pelos detentores dos meios de produção denominados burgueses e aqueles que eram explorados por estes denominados proletários, ou seja, aqueles que constituíam a mão de obra assalariada.

Atualmente as classes sociais são constituídas por um número maior de estratos considerando-se a perspectiva assumida, onde além do aspecto econômico somam-se a isso as relações de poder.

As classes constituem-se no sentido da defesa de interesses que lhes são comuns na manutenção ou mudança das relações de produção/exploração estabelecidas.

A consciência de se estar inserido em uma classe permite ao indivíduo a assunção de uma série de pressupostos que lhe permitirão posicionar-se de forma efetiva em relação ao sistema como um todo no sentido de afirmá-lo, negá-lo ou transformá-lo.

Diversas são as possibilidades/estratégias na tentativa de se estabelecer o controle sobre a estrutura social uma delas é representada pelos conhecimentos a serem socializados, seja na educação formal, informal e não-formal.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo ao instituir a proposta curricular “São Paulo faz escola” (SEE-SP, 2008) o fez no interesse de que, em suas palavras, buscar-se o incremento da “qualidade”, “produtividade” e “Otimização dos recursos”, termos cujo campo semântico se situa no âmbito mais propriamente do campo empresarial do que da Educação Formal.

A consciência desta postura assumida pela Secretaria Estadual de Educação seria capaz de suscitar resistência por parte do professores responsáveis pela sua aplicação, pelo fato destes não compactuarem com estes referenciais (ideologia) associados à política pública de educação.

No caso específico deste estudo a resistência poderia se justificar pelo fato de como foi idealizada e colocada em prática esta Proposta, onde não se registrou nenhum processo formal de consulta aos professores quando da sua confecção, sendo “eleitos” para estas tarefas especialistas contratados, muitas vezes alheios aos sistemas de mensagens, códigos e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da sala de aula.

A Proposta Curricular prescrita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo da forma como foi confeccionada e implementada seria capaz de suscitar comportamentos de resistência tendo em vista o choque cultural frente a alguns dos conteúdos inseridos na mesma. Assim, pode-se fundamentar o eventual comportamento de resistência conforme observa Hall e Jeferson (1976) citados por Giroux (1983) onde:

*Cultura é a forma distintiva na qual a organização material e social da vida se expressam. Uma cultura inclui “os mapas de significado” que tornam as coisas inteligíveis aos seus membros. Esses “mapas de significado” não são simplesmente trazidos na mente: São objetivados em padrões de organizações sociais e relações através dos quais o indivíduo se torna um indivíduo social. Cultura é o modo pelo qual as relações sociais de um grupo são estruturadas e moldadas, mas é também a maneira pela qual essas formas são experimentadas, entendidas e interpretadas. (p. 138)*

O conceito de cultura apresentado permite entender eventuais atos de resistência demonstrados tanto por parte dos professores quanto dos alunos pelo fato dos mesmos não compartilharem ou compactuarem com os “mapas de significados” ofertados no documento em questão.

A posição de assumida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o desenvolvimento desta Proposta é fiel às concepções tradicionais e liberais de educação onde esta atividade se encontra submetida aos preceitos da eficiência e da adequação ao sistema (mercado).

Giroux (1983) destaca que a escola imbuída dos preceitos do mercado não cabe a mesma questionar a relação entre escolas e ordem industrial, devendo a mesma situar-se como instituição “neutra”, tendo por objetivo fornecer aos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias para se adaptarem com sucesso à sociedade. (GIROUX, 1983)

A postura de resistência frente à ótica anteriormente apresentada deveria ser decorrente da consciência por parte do professor de que a educação não se presta exclusivamente para formar pessoas a execução tarefas, mas também em formar pessoas que pensem a realidade e a recriem em um processo que vá além do puro ajustamento ao mercado, que busque uma formação ampla, rigorosa e significativa tendo como fim último a autonomia.

A resistência frente à Proposta Curricular pelo professor poderia ser decorrente da mesma constituir-se em elemento que destitui o professor de parte significativa e essencial do seu trabalho, que é o de, a partir da realidade na qual desenvolve sua prática docente ter o direito de selecionar conteúdos e estratégias capazes de satisfazer as necessidades específicas do seu contexto.

A este respeito temos na LDB 9394/96 no Título IV que trata “Da Organização da Educação Nacional” em seu Artigo 13 estabelece:

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.

A resistência em relação à Proposta Curricular poderia ser decorrente da mesma estabelecer conteúdos uniformizados para uma rede rica em heterogeneidade transformando as escolas em agências “pasteurizadas”, locais de instrução, que conforme nos lembra Coelho (2006)

*[...] em organização que transmite saberes reduzidos a informações e banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do que já foi dito, produtos, disciplinas, conteúdos curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e acabadas, resultados alcançados, pontos de chegada, enfim, imposição de esquemas de poder, de formas de ação e reação. (p.*

Giroux (1983) propõe entendermos a escola como espaços culturais, como arenas de contestação e de luta entre grupos de diferentes poderes culturais e econômicos, e decorrentes desta condição a possibilidade das escolas a constituírem suas subjetividades.

A resistência a esta proposta curricular uniformizadora poderia ser representativo também de uma oposição ao modo pelo qual o poder distribui funções na sociedade, no interesse de ideologias e formas de conhecimento específicas, a fim de apoiar as preocupações econômicas e políticas de determinados grupos e classes.

Observa-se neste momento a necessidade de registrar a distinção entre os comportamentos de resistência atrelados a interesses corporativos e muitas vezes não-profissionais daqueles que se orientam ao pensamento crítico e a ação reflexiva com capacidade de fornecer elementos à formulação de uma consciência de classe baseada na discussão das questões de poder e determinação social, ou seja, uma resistência de cunho emancipatório.

A incapacidade do professor de resistir a políticas expropriatórias do seu fazer pedagógico, relaciona-se de forma direta com as limitações frente a uma educação emancipatória. A educação emancipatória se firma a partir do compromisso político com uma práxis libertadora e com a capacidade de lidar com as pressões as quais estão submetidos.

Já há algumas décadas a categoria profissional do magistério tem sua condição de vida vilipendiada e conforma nos lembra Arroyo (2010) “*o professor é somente uma parte da pessoa*”, seria justo exigir de alguém capacidade de reflexão a uma categoria que a anos sofre dos males das políticas educacionais colocadas em prática?



Sobre esta condição Gadotti já há algum tempo referiu sobre a condição docente:

*A política educacional do regime militar está exigindo, já a mais de 10 anos, 44 aulas semanais para o professor, que deve correr de instituição, disputando aulas sem saber se vai conservá-las nos anos seguintes. Além de ser uma profissão instável e sacrificada é mal paga. Chegamos em 1979, com os mais baixos salários da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana (...) O professor é um dos pontos mais frágeis do sistema de opressão capitalista. O índice de neuroses dos professores é o mais elevado de todas as categorias sociais.” (1987, p. 125)*

A despeito de todo este quadro a mudança só se tornará possível a partir da tomada de consciência desta condição e da capacidade de manter a indignação frente a esta condição: resistência ideológica e física.

*O papel do professor é muito importante na sociedade, só que ninguém dá esta importância, então quando você abandona o profissional, a tendência deste profissional é deixar para lá. Na verdade a gente não tem dignidade para trabalhar, a gente tem que aquentar muitas coisas na sala de aula e isto vai deixando você com o espírito cada vez mais pobre. (Professora Celsa Lopes. Depoimento ao filme “Pro dia nascer feliz”, João Jardim, Brasil, 2006)*

## **5. TRABALHO DOCENTE E ALIENAÇÃO**

*[...] para oprimir uma classe é preciso ao menos garantir-lhe as condições mínimas que lhe permitam ir arrastando a existência servil.*

*(Marx e Engels (2002)*

Para muitos entre os brasileiros o primeiro contato com o termo alienação remete a obra de Machado de Assis denominada “O alienista”, onde o protagonista da história tomado por extremo censo de rigor científico, próprio de século XIX, elabora uma taxinomia, e passa a classificar a condição psiquiátrica das pessoas, percebendo-se o único são interna-se com vista a preservar a própria integridade.

Atualmente o termo alienação é codificado de forma polissêmica, indo além do sentido proposto por Machado de Assis, relacionado à condição psicológica, conforme observa-se nas significações propostas por Ferreira (2004, p. 32):

*Alienação: 1. Ato ou efeito de alienar (-se). 2. Cessão de bens. 3. Enlevo, arrebatamento. 4. Falta de consciência dos problemas políticos e sociais. 5. Psiq. Afastamento da sociedade; sensação de marginalidade.*

O significado que associa alienação a condição do estado psicológico/sociológico do indivíduo permerá o foco da discussão a ser desenvolvida em sua relação com o exercício profissional do magistério.

A relação entre conceitos de alienação e trabalho é histórico, observando-se uma ligação recíproca entre sujeito, objeto e condições concretas específicas. A história afirma que o homem evoluiu de acordo com seu trabalho. Portanto, a diferença do homem em relação às outras espécies está na sua criatividade a procurar soluções para seus problemas, a partir da prática do trabalho desenvolve-se o raciocínio de forma a operar e promover uma interação cada vez mais eficiente com o meio.

Ao buscarmos a relação entre as categorias trabalho docente e alienação optou-se por uma elaboração teórica inicial da categoria trabalho, a partir da perspectiva marxista, e daí a relação entre esta e a categoria alienação, seguidas de considerações acerca do trabalho docente alienado.

## 5.1 – Conceituando Trabalho

O trabalho conceituado no referencial marxista como produção do humano, constituindo-se no modo como o homem se insere na ordem social e produz nova ordem, pelas mudanças nas relações humanas e pela mudança nas relações dele com a natureza estabelecendo as condições de sua sobrevivência. Observa Marx:

*O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. Um intervalo de tempo imensurável separa o estado de coisas em que o homem leva a força de seu trabalho humano ainda se encontrava em sua etapa instintiva inicial. Pressupomos o trabalho em uma forma que caracteriza como exclusivamente humano. Uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colméias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade. Na extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo. Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu “modus operandi”, e à qual tem de subordinar sua própria vontade. E essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. Além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação, a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. Isso significa cuidadosa atenção. Quanto menos ele se sentir atraído pela natureza de seu trabalho e pela maneira por que é executado, e, por conseguinte, quanto menos gostar disso como algo em que emprega suas capacidades físicas e mentais, tanto maior atenção é obrigado a prestar. (MARX, O capital, I, p. 197-198)*

Como observado a ação humana difere da atividade irracional dos outros animais pela objetivação imposta ao ato criativo constituindo-se o trabalho, nesta ótica, a própria expressão da atividade humanizadora do homem.

O trabalho desta forma produz e reproduz a via humana, tornando o homem social, porém em sua evolução histórica observa-se a passagem do trabalho livre no

mundo pré-industrial (produção artesanal) a produção em série na sociedade industrial.

Nesta nova ordem o trabalho despe-se de sua característica humanizadora para assumir uma postura antagônica a esta ótica, destituindo-se da classe denominada proletária o controle ou mesmo a consciência do processo produtivo como um todo, constituindo-se agora o trabalho contornos de uma atividade não humanizadora.

Inserido nas configurações do mercado o trabalho fragmentou-se e consoante as razões do capital passa a fundamentar-se no lucro (mais-valia) que em sua efetivação passa necessariamente pela exploração (sobretalho) do homem pelo seu semelhante.

## 5.2 – Trabalho e alienação

A exploração das forças de trabalho, acaba por determinar a externalização do trabalho ao trabalhador elemento base ao conceito de alienação onde o homem não se realiza em seu trabalho, pois este torna-se expressão de exploração.

Marx (1978) ao lidar com o tema alienação, refere que esta se manifesta a partir do momento que o objeto fabricado se torna alheio ao sujeito criador, ou seja, ao criar algo fora de si, o sujeito criador se nega no objeto criado.

*[...] a alienação não se revela apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção?*

*(Marx, 1964)*

Mészáros (1981) ao tratar do tema afirma que a atividade produtiva é fonte da consciência e a consciência alienada é reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho.

Desumanizado e fragmentado o trabalho confere esta condição a personalidade humana, sendo sua expressão a alienação que é caracterizada por Marx (1964) em quatro dimensões:

- Alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho;
- Alienação do trabalhador em relação ao processo de produção;
- Alienação do trabalhador em relação ao caráter genérico de homem;
- Alienação do trabalhador em relação ao outro homem.

O processo de alienação/estranhamento do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho observa-se quando este passa a não pertencer ao trabalhador sendo apropriado por outro.

Relacionada ao processo de produção a alienação verifica-se quando da atividade assumir caráter eminentemente mecânico, repetitivo, substituindo-se o prazer da criação pelo cansaço, a fadiga o estranhamento.

A alienação em relação ao caráter genérico do homem observa-se quanto do estranhamento do trabalhador no que se refere ao respeito ao seu gênero, sua humanidade, onde a invés da noção social, o outro é visto como inimigo, concorrente, intensificando a individualidade frente aos outros homens.

Na última forma de alienação ao trabalho proposta por Marx, a que se refere ao homem e relação aos outros homens, nesta o homem passa a não se reconhecer no outro, chegando a considerá-lo, um concorrente, um inimigo, um opressor.

*[...] em geral a proposição de que homem está alienado do seu ser genérico, significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros e que cada um dos outros se encontra se encontra igualmente alienado da essência humana. [...] Quando o homem se cotrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. (Marx, 1993, p. 166)*

### 5.3 – Trabalho

Na tentativa de estabelecermos a relação entre o conceito de alienação proposto por Marx e o trabalho docente passaremos inicialmente por classificar o trabalho docente para em seguida buscarmos as relações devidas ao processo de alienação anteriormente referido.

O trabalho docente constitui-se em atividade cujo desenvolvimento verifica-se junto à Educação, que relacionada a um determinado sistema social acaba por assumir elementos próprios do mesmo.

O amplo processo de socialização denominado Educação que pretende-se ater neste estudo que é aquele desenvolvido nos ambientes criados especificamente para socializar o saber instituído e regulamentado pelo grupo, ou seja, a educação escolar/formal.

A escola e sua educação formal pode se situar entre aquelas entidades que conforme referência de Santos (2000) situam-se como espelhos da sociedade da qual são oriundas, legitimando-as:

*São conjuntos de instituições, normativas, ideológicas que estabelecem correspondência e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais. São essas correspondências e hierarquias que permitem reiterar identidades. A ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles refletem é o que as sociedades são. (p. 47 e 48)*

A sociedade da qual a escola e sua educação hoje é espelho fundamenta-se em pressupostos como revolução tecnológica e ideologia do livre mercado, economia de mercado global sem restrições, competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (GENTILI e SILVA, 2001).

Embora o trabalho docente, não configure um trabalho material, em que o produto é orientado para o lucro e pelo consumo, este tem de se adequar às orientações do mercado. Inserido em um sistema educacional proposto por esta ordem social, o trabalho docente adequa-se a uma outra decorrência direta desta, onde verifica-se a clássica divisão social do trabalho onde alguns situam-se entre os trabalhadores intelectuais e os outros manuais.

Adotando a perspectiva apresentada por GRAMSCI (2002, p. 52) “não há atividade humana que possa excluir toda intervenção intelectual, entende-se não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, porém observa-se um sentido ideológico ao tentar se impor por meio de determinadas medidas a ênfase sobre o

fazer reprodutivo sobre a atividade intelectual/reflexiva relacionada ao trabalho docente.

Esta divisão pode ser representada pela confecção de um documento oficial denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996) que se tratou uma forma inicial de tentativa de unificação curricular elaborada por um grupo de especialistas e sua forma mais acabada representada pela Proposta Curricular confeccionada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Ao destituir o professor de parte significativa do seu trabalho, o planejar considerando suas expectativas e a de seus alunos, seu contexto social, denota-se deste fato um elemento essencial para se deflagrar um processo de alienação ou estranhamento em relação ao se fazer pedagógico.

Assim, os professores subestimados da sua capacidade de planejar, relegados à condição de *“piloto de apostila”* (VASCONCELOS, 2001) decorrente da implantação dos currículos apostilados, construídos por especialistas distantes ao contexto escolar, é natural que muitos passem a não se reconhecer em tais práticas e desta forma a caracterizar a clássica conceituação de alienação do professor em relação ao seu trabalho.

## **6. METODOLOGIA**

A realização deste estudo pretende utilizar como sustentação metodológica uma abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo CHIZZOTTI (2001), enfatiza-se na descrição, na teoria fundamentada e no estudo das percepções/opiniões

peçoais e, de acordo com Gil (1999), permite conhecer e interpretar os discursos e as ações ocorridas no contexto social.

Fizeram parte deste estudo 21 professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, São Paulo, dos níveis fundamental e médio, com perspectivas e tempo de formação diversificados, estando os mesmos alocados junto à Diretoria Regional de Ensino Sul-02 da Cidade de São Paulo.

O instrumento utilizado constitui-se de uma entrevista semi-estruturada, composta por questões abertas e fechadas, buscando-se a organização e o encadeamento das idéias de modo a permitir reflexão e análise das temáticas consideradas no estudo.

A entrevista foi estruturada na seguinte forma:

- a) Informações gerais: formação e experiência docente;
- b) Posicionamento em relação à política curricular em desenvolvimento, adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).
- c) Concepção pessoal de autonomia pedagógica e a relação desta com a atual política de educação desenvolvida pela SEE-SP.

Os professores, sujeitos deste estudo foram escolhidos por meio de contatos pessoais, o que permitiu buscar indivíduos que estão diretamente relacionados com a temática em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Os professores foram entrevistados no próprio local de trabalho, em data e horários previamente estabelecidos em comum acordo entre estes e o proponente do estudo.

Com vistas à análise e interpretação dos dados colhidos na entrevista na parte relacionada à caracterização dos sujeitos (questões fechadas) estes foram analisados por meio da estatística descritiva.

Para a orientação do processo das questões abertas relacionadas ao posicionamento do professor de Educação Física frente à Proposta Curricular da SEE-SP e autonomia pedagógica foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995) procurando-se extrair das respostas apresentadas “[...] significados temáticos ou os significantes lexicais [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p. 114).



A categorização foi assumida “a priori” e “a posteriori”, onde face à literatura consultada buscaram-se como unidades de registro as palavras ou expressões relacionadas às temáticas deste estudo ou outras cujo contexto (unidades de contexto) sugerisse as primeiras de acordo com o enunciado pelos autores que fundamentam esta metodologia.

### Apresentação e discussão dos resultados

De maneira à responder os objetivos do estudo, os dados foram organizados em categorias, sendo estas:

- Concepção pessoal de objetivos relacionados à disciplina Educação Física pessoal;
- Adesão e suas justificativas frente à proposta curricular do Estado de São Paulo;
- Resistência e suas justificativas frente à proposta curricular do Estado de São Paulo;
- Autonomia pedagógica pelo professor de Educação Física.
- Tempo de formação e atitude frente à Proposta Curricular “São Paulo, faz escola” da Secretaria Estadual de Educação.

### Das categorias de análise

Com relação à concepção epistemológica adotada pelo professor de Educação Física formam confeccionados “a priori” as seguintes categorias:

- a) Educação Física com fundamentação técnica instrumental;
- b) Educação Física com fundamentação crítica humanístico.

A eleição destas categorias realizada “a priori” deu-se em função das concepções pedagógicas vigentes na área, sendo estas apresentadas na fundamentação teórica apresentada.

O nível de uso da Proposta Curricular foi analisado por meio da elaboração das seguintes categorias “a priori”, respeitando a seguinte escala composta pelos seguintes níveis:

c) Integralmente.

c1) Boa qualidade do material;

c2) Recebe cobrança para a aplicação;

d) Parcialmente.

d1) restrições à qualidade da Proposta;

d2) condições/contexto da escola/professor.

e) Minimamente.

e1) restrições à qualidade do material;

e2) condições/contexto da escola/professor.

f) Não usa.

As subcategorias foram estabelecidas “a posteriori”, a partir das respostas apresentadas assumindo a configuração acima apresentada.

A qualidade da proposta foi analisado por meio da elaboração das seguintes categorias “a priori”, respeitando a seguinte escala composta pelos seguintes níveis:

g) Ótima;

h) Boa:

h1), porém com necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias;

h2), porém com necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo, materiais);

h3), porém com necessidade de participação do professor na elaboração.

i) Regular.

i1; necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias;

i2) necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo, materiais);

i3) necessidade de participação do professor na elaboração.

j) Ruim

j1; necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias;

j2) necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo, materiais);

j3) necessidade de participação do professor na elaboração.

As subcategorias apresentadas assim como na questão anterior foram estabelecidas “a posteriori”, a partir das respostas apresentadas assumindo a configuração acima apresentada.

A avaliação dos aspectos positivos da proposta levantados junto aos professores foram organizados para análise a partir das seguintes categorias

confeccionadas “a posteriori” tendo em vista abrangência das respostas possíveis, assumindo a seguinte configuração:

- k) Prescrição do currículo em Educação Física;
- l) Diversificação de conteúdos e estratégias;
- m) Agregar conteúdos conceituais junto ao currículo da Educação Física.
- n) Não há.

A avaliação dos aspectos negativos da proposta levantados junto aos professores, assim como na questão anterior, foram organizados para análise a partir das seguintes categorias confeccionadas “a posteriori” tendo em vista abrangência das respostas possíveis, assumindo a seguinte configuração:

- o) Falta de material adequado;
- p) Não respeito ao tempo e espaço da escola;

q) Conteúdos alheios ao contexto da escola, defasados mal elaborados ou mal organizados;

- r) Falta de capacitação do professor

O possível comprometimento da autonomia pedagógica foi analisado a partir das categorias confeccionadas “a posteriori”, assumindo a seguinte configuração:

- s) Não comprometeu a autonomia pedagógica, e auxiliou a prática docente;
- t) Não comprometeu a autonomia pedagógica, não há cobrança da aplicação;
- u) Comprometeu a autonomia pedagógica, impede proposta própria;

v) Comprometeu a autonomia pedagógica, cobrança da aplicação.

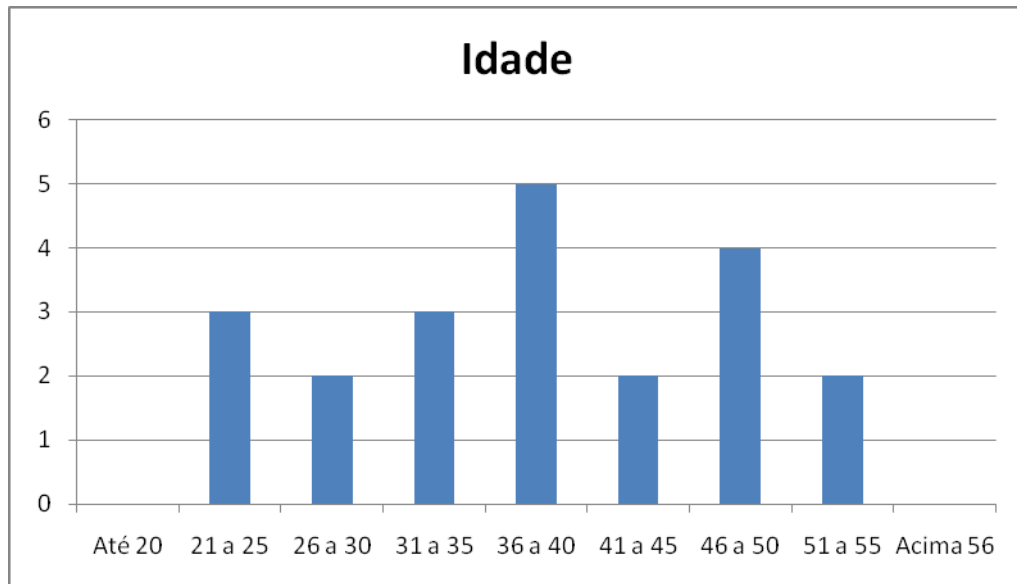
A eleição desta metodologia e sua forma de análise, por meio das categorias eleitas deram-se em decorrência da natureza do problema apresentado e da possibilidade desta técnica permitir explorar os dados coletados e significá-los a partir do contexto específico em que se apresentam.

## **7 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este estudo contou com a participação de 21 professores de Educação Física vinculados a escolas estaduais da Diretoria Regional de Ensino Sul-02 da cidade de

São Paulo, que ministram aulas nos níveis de ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 17 professores e 4 professoras, com idades distribuídas da seguinte:

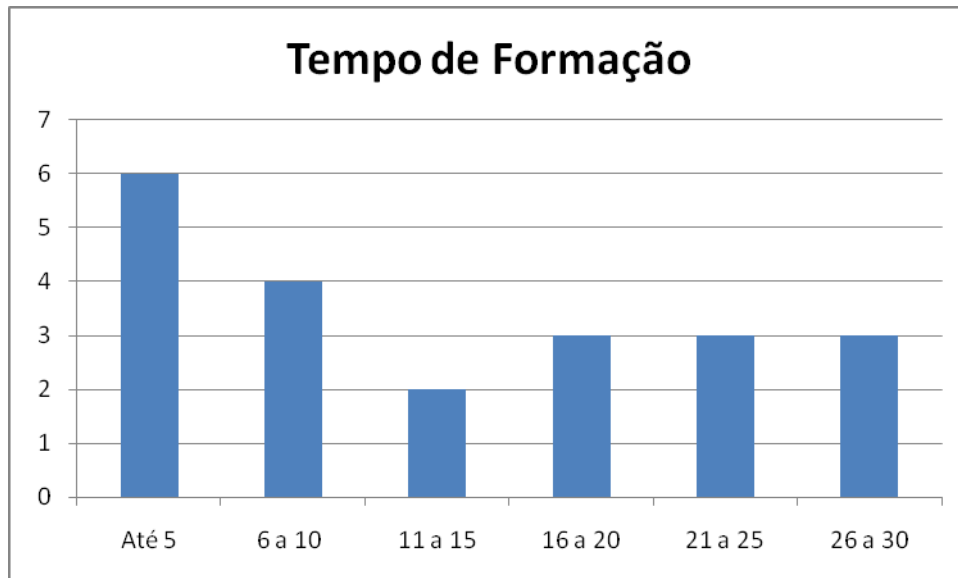
Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos sujeitos da pesquisa



O dados apresentados neste gráfico permitem inferir que apesar dos sujeitos deste estudo não terem sido selecionados por mecanismos de amostragem aleatória houve uma distribuição equitativa entre as diversas faixas etárias consideradas.

Todos os professores de Educação Física participantes deste estudo foram licenciados em Educação Física por Universidades ou Faculdades privadas localizadas no Estado de São Paulo sendo que o tempo de formação dos mesmos pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 2 – Tempo de formação inicial dos sujeitos da pesquisa

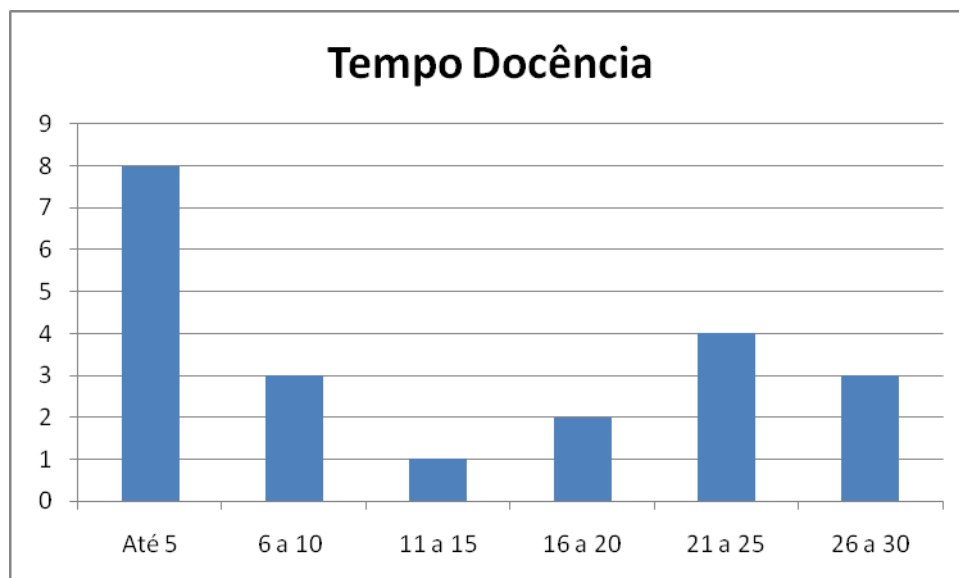


Observa-se que aproximadamente 50% dos consultados possuem tempo de formação de até 10 anos, dado que pode representar uma renovação dos quadros ou uma tendência de abandono do magistério público nas escolas estaduais por parte dos Professores de Educação Física.

Este abandono foi referido recentemente em reportagem do jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano (21/03/2011) onde desde o início do ano letivo dois professores ingressantes no ensino público estadual, recém-concursados, abandonam a rede, sendo a principal justificativa apresentada por estes para o abandono são as condições de trabalho na rede.

Dos 21 professores de Educação Física que tomaram parte deste estudo quatro deles realizaram estudos de pós-graduação em nível de especialização e dois realizaram complementação de estudos visando à aquisição da graduação em Pedagogia. Com relação ao tempo de atuação no magistério dos mesmos observou-se o seguinte:

Figura 3 – Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa



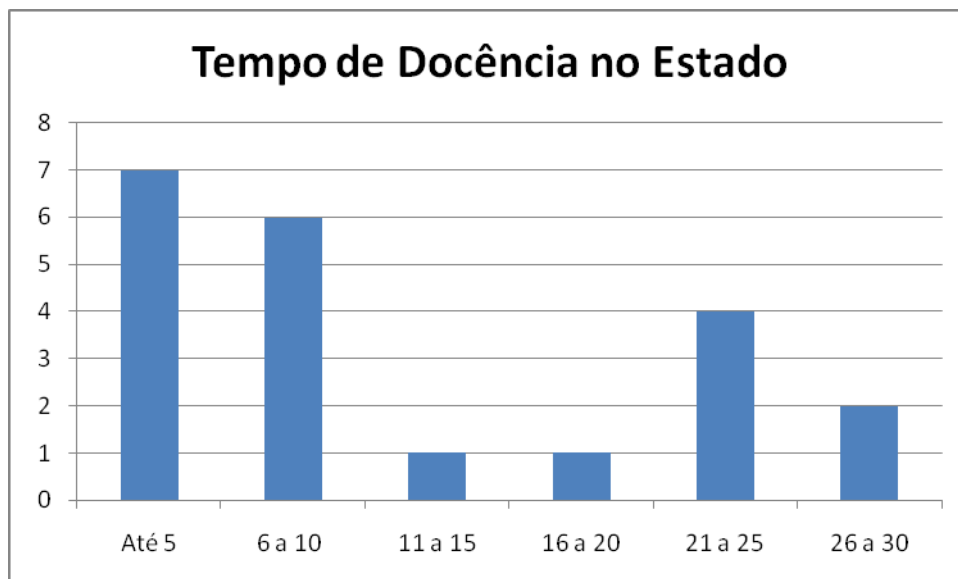
Observamos dentre os sujeitos deste estudo um perfil com baixo tempo de magistério fato que pode ser explicado pela deflagração do número de cursos de graduação em Educação Física onde em 1991 havia no Brasil 117 cursos e atualmente registra-se 1031 cursos de graduação em Educação Física sendo a maior concentração na região sudeste do país com aproximadamente 35% dos cursos. (INEP, 2007)

Assim enquanto em outras disciplinas a carência de professores habilitados para ministrar aulas, principalmente nas disciplinas da área de exatas, na Educação Física temos uma das maiores relações candidatos/ vagas em concursos públicos.



Dos 21 professores de educação Física consultados 12 deles são professores efetivos, aprovados em concurso público e 9 são contratados denominados OFA (Ocupante de Função Atividade). Com relação ao tempo de docência dos mesmos na escola pública estadual observaram-se os seguintes resultados:

Figura 4 – Gráfico tempo de docência na escola pública do Estado de São Paulo

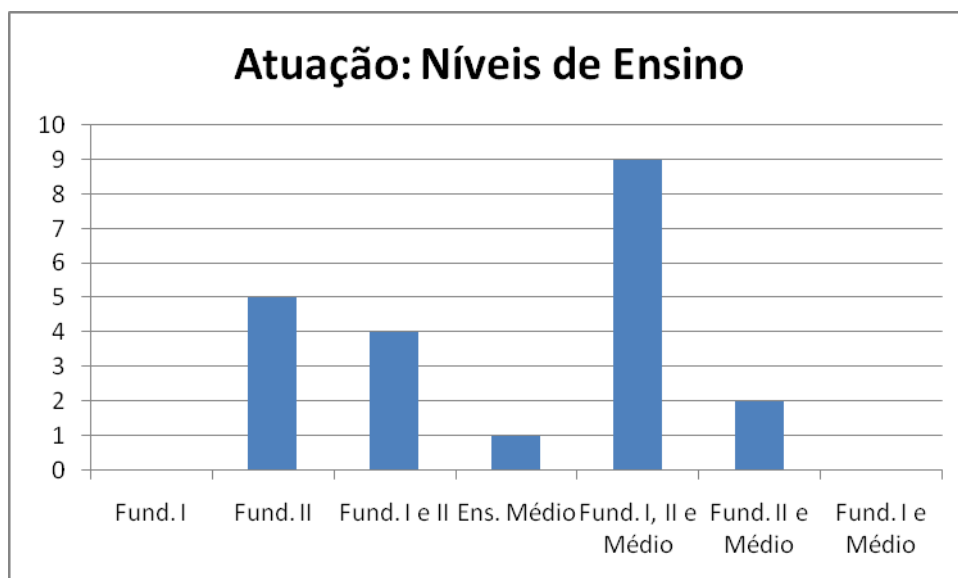


Ao se confrontar os dados do Gráfico "Tempo de Docência" e do Gráfico "Tempo de Docência no Estado" denota-se a existência de um efetivo processo de renovação do quadro de professores de Educação Física desta Diretoria de Ensino ou eventualmente de um abandono da carreira pública estadual.

Este quadro de renovação compulsório pode em parte ser explicado por pesquisa realizada pela APEOESP por meio do CEDES/DIEESE em setembro de 2010 onde aproximadamente 40% dos professores consultados se declararam frustrados, cansados, exaustos em relação ao seu trabalho, sintomas próprios da “*Síndrome de Burnout*”, ou de abandono.

Os professores consultados neste estudo demonstram um quadro comum junto à docência desta disciplina que é a não exclusividade no ministro de aulas em um mesmo nível de ensino conforme demonstrado no gráfico a seguir:

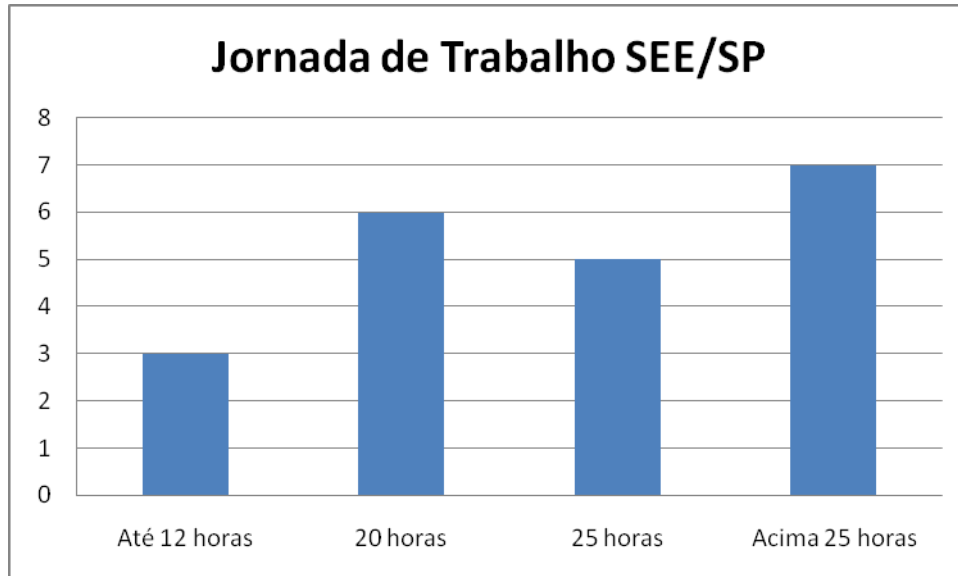
Figura 5 – Níveis de atuação no exercício da docência na escola pública do Estado de São Paulo



Os dados sugerem uma não especialização dos professores de Educação Física em relação aos níveis de ensino, porém esta não especialização seria decorrente de uma escolha ou das condições do mercado de trabalho?

A jornada de trabalho referente às aulas ministradas na escola estadual da maioria dos professores consultados é cumprida em uma única escola (76.2%) sendo a dimensão desta jornada em horas apresentada no gráfico a seguir:

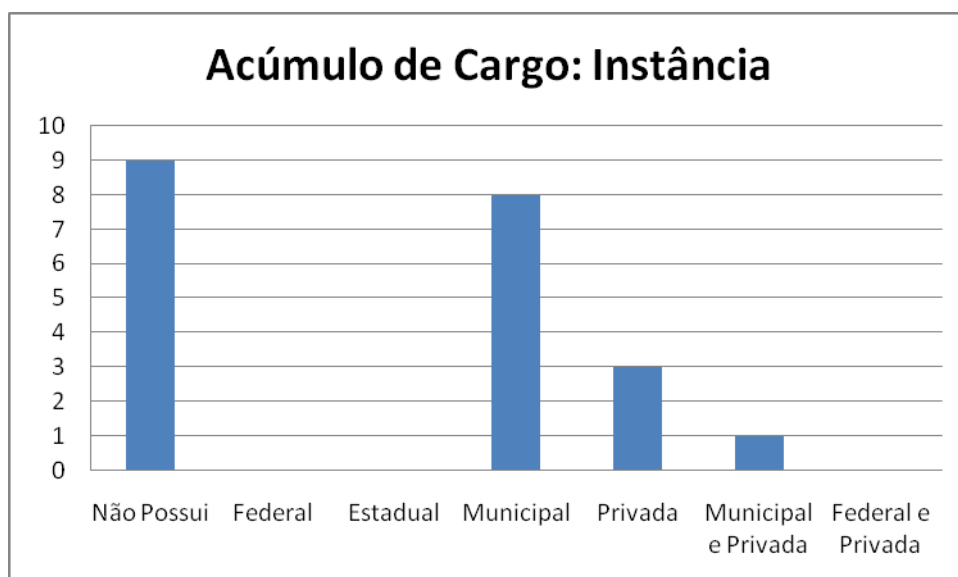
Figura 6 – Jornada de trabalho desenvolvida pelos professores sujeitos da pesquisa na escola pública do estado de São Paulo



Esta jornada de trabalho na escola pública estadual é complementada em outra escola pública (estadual, municipal, federal) ou privada ou mesmo em outras profissões não relacionadas à docência formal de 7 dos professores consultados (33.33%).

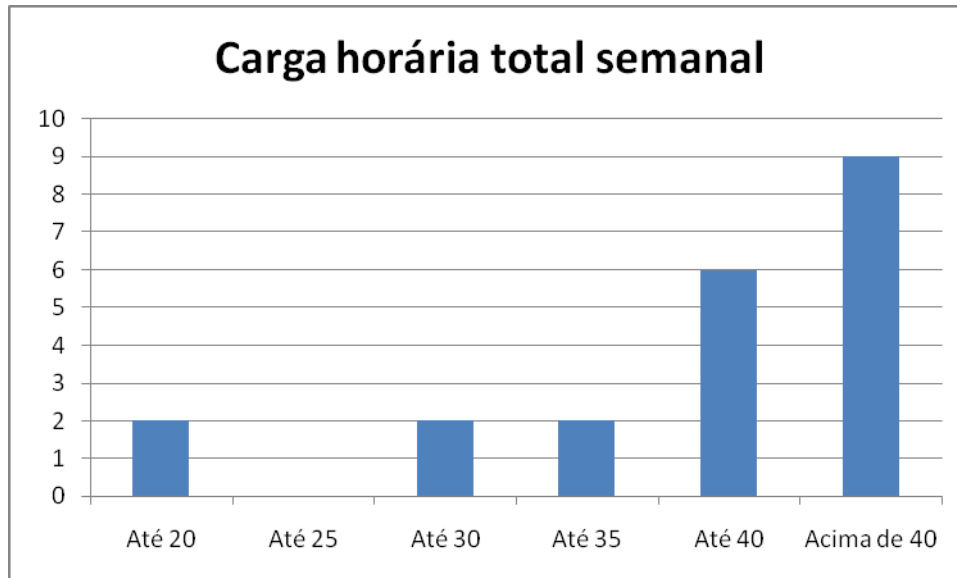
No que diz respeito ao tipo de acúmulo de cargo docente em outra escola e sua procedência administrativa observou-se o seguinte resultado:

Figura 7 – Registro de acúmulo de cargo pelos professores sujeitos da pesquisa e sua instância



Com relação à carga horária total de trabalho docente dos professores de Educação Física consultados foram observados os seguintes resultados:

Figura 8 – Carga horária total de trabalho docente desenvolvida pelos professores sujeitos da pesquisa

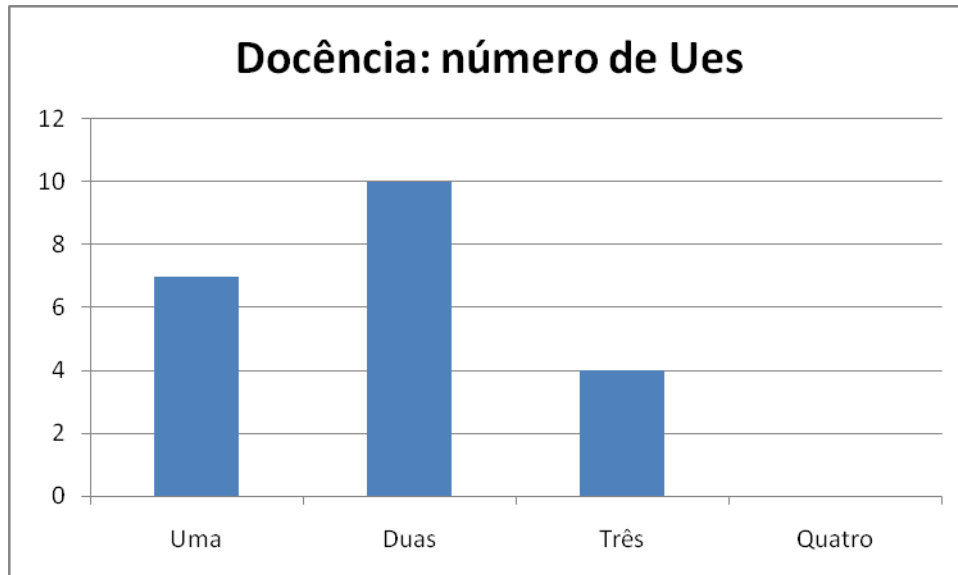


Observa-se pelos dados apresentados que a maioria dos professores consultados neste estudo (71.42%) possuem jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas o que supõe que em se tratando de trabalho docente é natural que estes profissionais recrutam de seu tempo livre horas para preparação do seu exercício docente (preparação de aulas, correção de trabalhos/avaliações).

Pesquisa apresentada pela APEOESP por meio do CEPES/DIEESE (2010) destaca que 63,6% dos 1615 consultados relataram trabalhar mais que 36 horas semanais.

Este fato pode ser agravado quando consideramos que esta carga horária não é cumprida em uma mesma escola, sendo necessário tempo para o trânsito entre escolas uma vez que como observado à maioria deles (66.66%) compõe sua carga em mais de uma instituição conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Figura 9 – Número de unidades escolares em que os professores sujeitos da pesquisa desenvolve suas atividades docentes



Observa-se que a maior parte dos professores consultados tem condições de realizar sua jornada de trabalho em uma única instituição colaborando com o quadro referido por Romão (2007) onde o professor tornou-se literalmente em carreira, correndo de uma instituição para outra de forma a compor uma jornada de trabalho que lhe dê não acumulação, mas mínimas condições de sobrevivência.

O posicionamento dos professores frente à Proposta Curricular do Estado de São Paulo passa a ser analisado a seguir. Em um primeiro momento foi-lhes questionado qual deveria ser em suas opiniões o objetivo desta disciplina na escola, uma vez que a concepção de Educação Física contida na Proposta se alinha diretamente com vertentes mais sociológicas em oposição às vertentes mais técnicas de fundamentação desta disciplina.

Para tanto suas repostas foram analisadas tendo como base a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) sendo a categorização assumida “a priori” onde a partir do referencial teórico apresentado buscou-se como unidades de

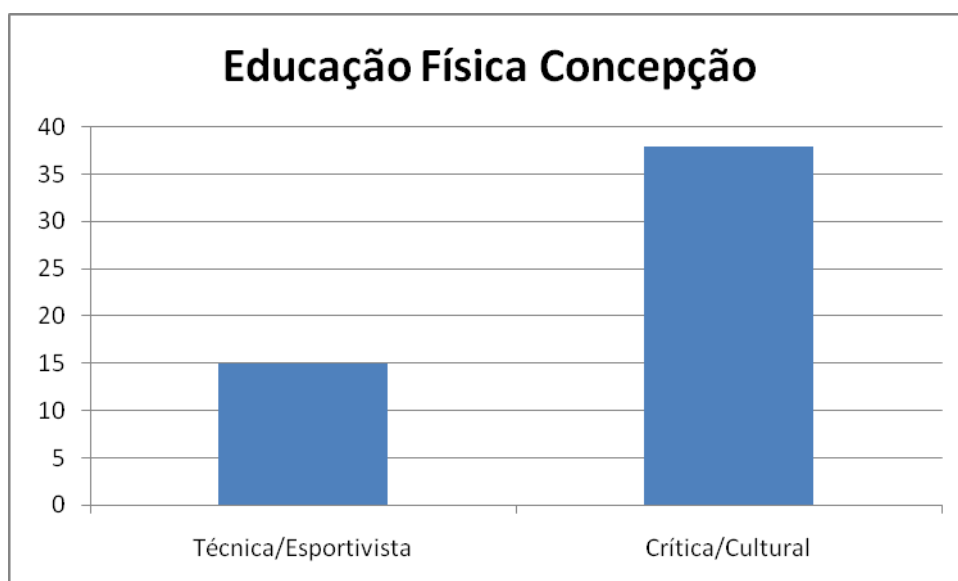
registro as seguintes palavras ou expressões relacionadas às categorias e conseqüente concepção de Educação Física:

<b>Educação Física: Código</b>	<b>Unidades de Registro</b>
<b>Categorias</b>	
Técnica a	Técnica esportiva, rendimento, desenvolvimento motor.
Crítica b	Cidadania, cultura, contexto social.

Para apresentação deste resultado optou-se por uma abordagem quantitativa efetuando-se a freqüência de aparição destes elementos nas respostas apresentadas pelos professores participantes deste estudo.

Seguindo-se esta sistemática observou-se o seguinte resultado:

Figura 10 – Concepção de Educação Física adotada pelos professores sujeitos da pesquisa



Observamos que o campo conceitual referido para caracterizar a concepção de Educação Física adotado pelos professores consultados se associa em grande medida ao alinhamento crítico/cultural adotado para esta disciplina na Proposta Curricular “São Paulo faz escola” (SEE/2008).

Assim, observa-se que uma eventual resistência ao desenvolvimento desta Proposta Curricular junto à disciplina Educação Física não poderia ser acarretada por este elemento, conforme registro na apresentação desta disciplina no documento específico onde:

*No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado “cultura de movimento”. (SEE, 2008, p. 42)*

Depreende-se do exposto que elementos de resistência à Proposta Curricular associados à disciplina Educação Física não poderiam partir da concepção de Educação Física assumida pela mesma uma vez que parte significativa dos professores compartilha ou assumiu a mesma.

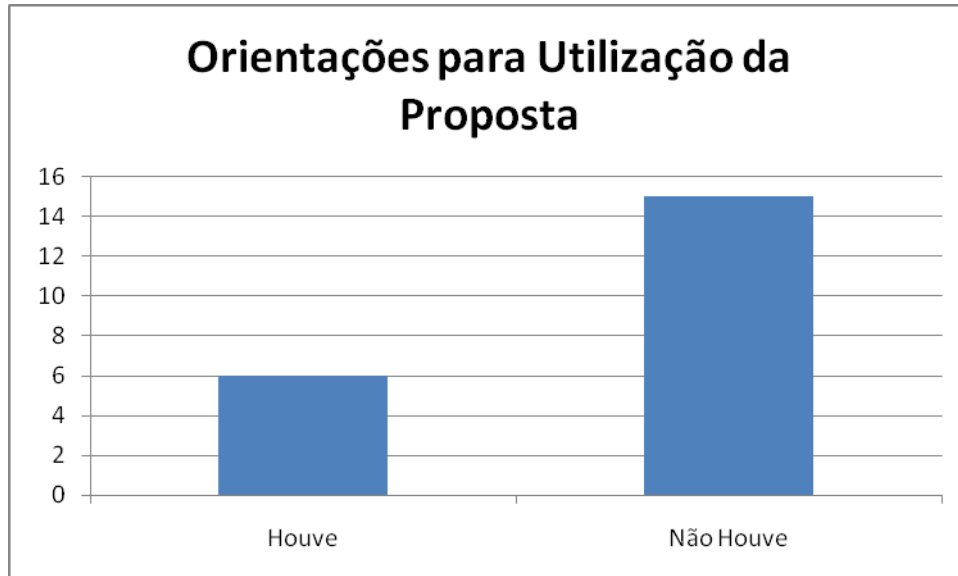
Este aspecto permite uma associação às palavras de Gentili (1996) quanto a capacidade de convencimento de algumas políticas educacionais:

*Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais - num sentido gramsciano - por seus*



Questionados os professores sobre o fato de terem recebido orientações para a utilização da proposta curricular estes responderam:

Figura 11 – Registro de orientações para utilização da Proposta Curricular “São Paulo faz escola” aos professores sujeitos da pesquisa



Pelos dados observa-se que a maioria dos professores consultados afirma não ter recebido nenhuma forma de orientação para desenvolvimento desta Proposta fato que contrasta com as palavras da Coordenadora Geral do Projeto Maria Inês Fini, onde na Revista do Professor (SEE/SP, 2008 b), materiais como apostilas, jornal e mídias (DVDs) foram enviados à todas as escolas da rede, com orientações específicas para sua utilização na unidade escolar.

As palavras da Professora 8 apesar de refletir uma situação particular permite uma visão de como parte da orientação para implementação desta Proposta se verificou:

*Não, nenhuma orientação. A gente simplesmente recebeu as revistinhas e:*

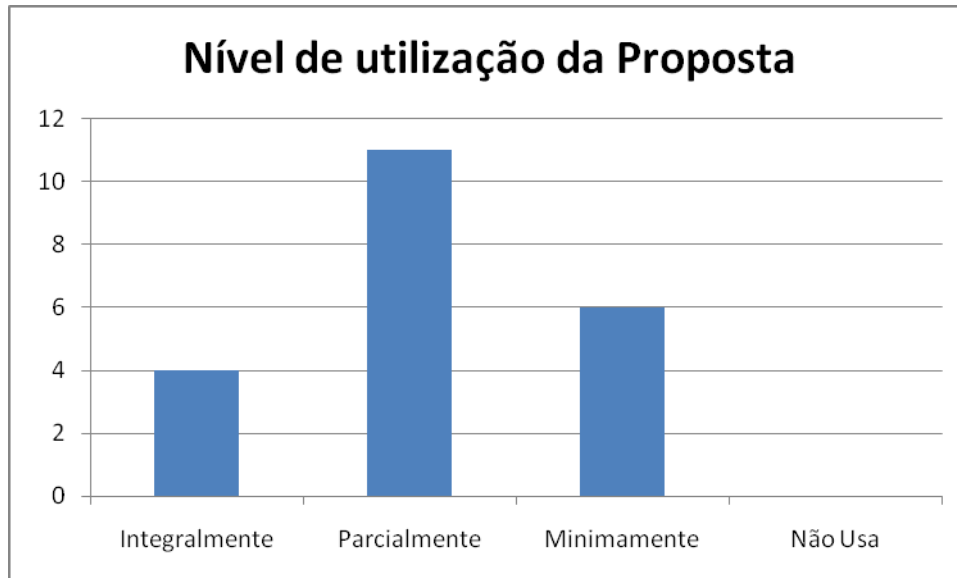
*“Olha vocês tem que trabalhar com esta revistinha, é necessário colocar lá no planejamento e no conteúdo do diário.”*

*O trabalho com a revistinha mesmo sendo assim, uma coisa totalmente fora da realidade, tem coisas muito boas na revistinha, mas tem coisas..., tem coisa que não tem sentido, que não tem condições,*

Consultados sobre o uso da proposta curricular, foi proposto aos professores de Educação Física que respondessem esta questão a partir de uma escala

composta pelos níveis: integralmente, parcialmente, minimamente e não usa. Observou-se o seguinte resultado:

Figura 12 – Descrição do nível de utilização da Proposta Curricular “São Paulo faz escola” pelos professores sujeitos da pesquisa



Observa-se que parte significativa dos professores consultados (53,40%) referiram a utilização da Proposta parcialmente, sendo as restrições apontadas pelos professores relacionadas a qualidade do material ou a sua inadequação contexto da escola.

A resposta apresentada pelo Professor 21 reflete esta dupla carência do material além de apresentar uma crítica à sua própria formação:

*[...] Parcial devido às condições como as unidades se apresentam e os conteúdos que é alguma coisa que apesar de ser interessante para poder usar aplicando no nosso meio apresenta limitações. Então por mais que tenhamos que adaptar, acaba fugindo do conteúdo central.*

*Na minha comunidade eu tenho a violência inserida e não tenho formação para trabalhar com lutas, não tenho, então até onde eu posso desenvolver o Judô, o Karate, o Kung-Fu dentro da escola? Eu não tenho ferramentas*

Pode-se entender pelo exposto que ao se tentar estabelecer um currículo unificado este em alguma medida irá encontrar entraves na sua utilização no que diz respeito ao contexto da escola, seus alunos e conforma observado até da formação do professor. Porém fica a indagação sobre a relevância do conteúdo apontado pelo Professor 21 ao contexto da escola e sua provável “deficiência de formação”. O professor tem lacunas em sua formação ou os conteúdos são desconexos da realidade escolar?

Entre os professores consultados que assinalaram o uso da Proposta de forma mínima (28.60%) a não adequação dos conteúdos ao contexto da escola é o motivo deste posicionamento, conforme justificativa apresentada pelo Professor 3:

*Agora, a grande, a maior parcela do material da proposta, ele não está de acordo com aquilo que a gente tem, ou você não tem o material para trabalhar, ou você não tem o tempo adequado, ou o espaço adequado. Então fica bem prejudicado, e se você for trabalhar com todo o material você prioriza aula teórica e não o movimento.*

Com relação ao uso de forma integral da proposta relatado por 19% dos professores consultados existe o uso pelo fato de se concordar com o material ou pela cobrança exercida por diretores e coordenadores conforma relato apresentado pelo Professor 10 e 20 respectivamente:

*Os diretores e os coordenadores da escola querem que você fique preso a apostila, cobram o professor. (P – 10)*

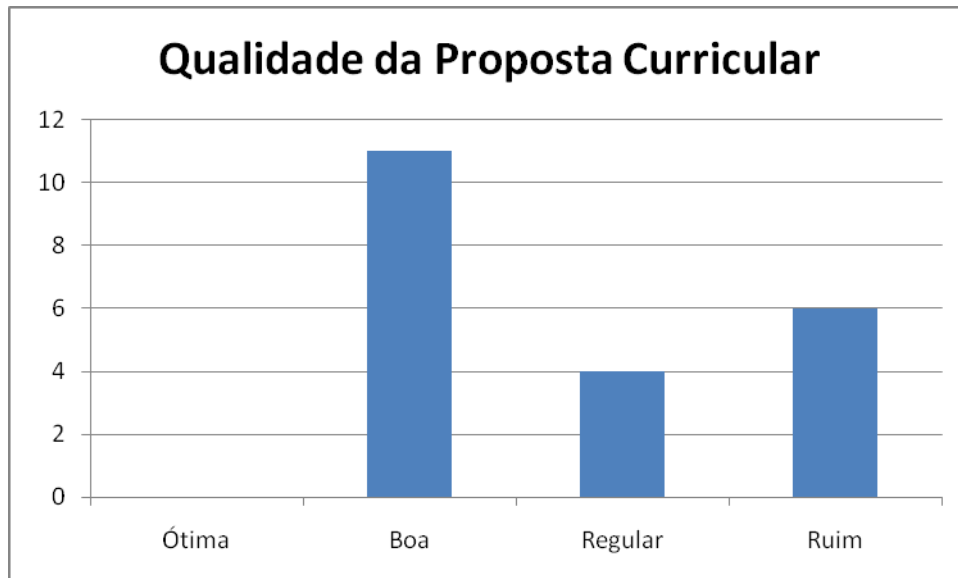
*[...] a gente tem notícias de colegas que são obrigados a seguir tudo como está lá e é cobrado mensalmente: “Olha você não terminou a apostila 1.”, “Olha você não terminou a apostila 2.” (P – 20)*

Depreende-se daí que o papel dos diretores e coordenadores vai além daquele sugerido na apresentação da proposta onde este deveria ser:

*Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. (SEE/SP, 2008, p.9)*

Indagados sobre a qualidade do material em Educação Física relacionado à Proposta Curricular os professores consultados relataram seus posicionamentos em relação a este em uma escala de composta pelos níveis: ótima, boa, regular e ruim, sendo observados os seguintes resultados:

Figura 13 – Descrição da qualidade atribuída pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”



Os resultados apresentados demonstram que os professores consultados em sua maioria aprovam a qualidade da proposta sendo a qualificação “boa” referida por 52.38 % dos professores consultados, apesar de referências com relação à necessidade de adequação em relação ao conteúdo e às características da escola.

A atribuição do nível de qualificação “boa” observo-se justificativas dispares que variam desde certo comodismo como apresentado pela Professora 4 até uma atitude mais ativa frente à proposta conforma apresentado pelo Professor 17, onde registra-se respectivamente:

*Vem caderninho todo bimestre, a gente trabalha o caderninho na sala também, ou pede para fazer a pesquisa em casa, aí eles pesquisam, completam o caderninho, a gente corrige, só que na\_proposta o que eles propõem na prática são materiais que a gente não tem. Propõem Tênis, Rúgbi, a gente não tem este tipo de material na escola, não tem este tipo de bola, nada, então... fica na teoria. (Professora 4)*

*O material é bom, ele oferta subsídios, ele te dá, te proporciona parâmetros para você segui-lo e também tem toda flexibilidade do professor, não é algo engessado. Você pode pegar aquilo para diversas atividades e se você sentir que aquilo*

A postura apresentada pelo Professor 17 nos parece possível tendo em vista além da própria postura do professor a condição ofertada pela equipe gestora de sua unidade escolar onde pelo observado registra-se um grau de autonomia significativo em relação à aplicação rígida da Proposta Curricular.

A qualificação regular atribuída por 19.4% do professores consultados em parte é atribuída à falta de adequação dos conteúdos/metodologias ou falta de adequação às condições da escola, porém entre os professores que qualificaram a Proposta Curricular desta forma o Professor 8 registra uma posição importante com relação a autonomia pedagógica do professor onde:

*Vou dizer regular, porque eu acho que tem coisas interessantes lá, mas tem que ser revisto, porque isso aí tem que ser feito com os professores participando, de acordo com a realidade, com assim..., apoio com relação a material, a local apropriado, tudo isso. (Professor 8)*

O posicionamento apresentado pelo professor reflete uma postura condizente àquilo que estabelece a LDBEN 9394/96 onde os docentes deverão “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola;” (Art. 13, inciso II), mesmo com as limitações decorrentes da Proposta Curricular.

A qualificação “Ruim” foi atribuída por 28.60% dos professores consultados onde a questão do não respeito ao contexto da escola foi fator significativo para este posicionamento dos professores.

A justificativa apresentada pelo Professor 20 reflete uma postura crítica condizente com o aspecto anteriormente levantado onde observa:

*Eu acho ruim, porque nós devemos ver a identidade da escola, cada região tem a sua, cada clientela tem a sua, nesse ponto de vista eu achei ruim. A revistinha em si, ela foi bem elaborada, ela foi estudada, as pessoas que a desenvolveram, são pessoas estudadas que entendem da nossa área de atuação, mas eu acho que faltou isso, faltou respeitar a particularidade das regiões.*

A posição assumida pelo Professor (20) contrasta de forma direta com a justificativa apresentada para confecção e apresentação da Proposta Curricular como se realizou onde ao que parece as escolas gozavam autonomia em demasia e esta autonomia em alguma medida foi responsável pela má qualidade da educação da rede estadual conforme registro das avaliações SARESP, ENEM, Prova Brasil. Em suas palavras observa:

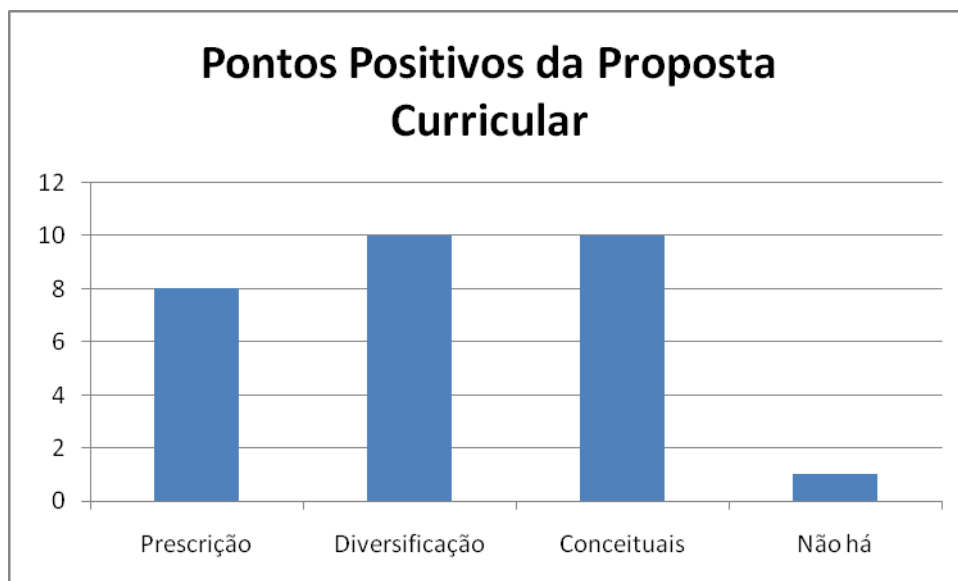
*A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008)*

A não eficiência apontada por estes legisladores em relação a estas avaliações não é justificada pelas condições e jornada de trabalho às quais professores estão sujeitos ou mesmo o contexto social de que alunos e professores vivenciam em seu dia a dia.



Indagados sobre os pontos positivos decorrentes da implantação desta Proposta os professores concentraram suas respostas em torno de 3 categorias sendo estas e sua incidência apresentadas no gráfico a seguir:

Figura 14 – Apontamento dos pontos positivos atribuídos pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”



O ponto positivo apontado com destaque pelos professores de Educação Física consultados relaciona-se a categoria Conteúdo mais especificamente em sua dimensão conceitual, referido em 34.50% das citações positivas em relação à Proposta.

As justificativas à esta posição giram em torno de que ao se agregar aspectos teóricos vinculados à conhecimentos biológicos à disciplina Educação Física supõe os professores conferir mais legitimidade a mesma conferindo-lhe um caráter mais científico conforme registro do Professora 8:

*Da revistinha, aquela parte mais teórica que fala da importância da atividade física para a saúde, os problemas de quem não pratica obesidade, problemas de saúde que as pessoas terão, infarto, derrame, tem uma parte assim, tem várias partes que falam sobre isso que eu acho interessante*

O trabalho com a dimensão conceitual dos conteúdos também se mostrou significativo pelo fato de proporcionar condições de ampliar/aprofundar as discussões em torno dos temas em questão conforme observa o Professor 16:

*A questão teórica, a questão de você poder contextualizar com o aluno uma situação, você exemplificar a questão da luta, quando você trata a luta, você colocar para o aluno lutas é diferente de briga, no caso, entende?*

O Professor 20 observa corrobora neste nível de qualificação do material não só com relação a este tópico, mas a Proposta em sua essência:

*A revistinha em si, ela foi bem elaborada, ela foi estudada, as pessoas que a desenvolveram, são pessoas estudadas que entendem da nossa área de atuação, mas eu acho que faltou isso, faltou respeitar a particularidade das regiões.*

Deste contexto depreende-se uma questão: ao se atribuir elevada significância a estes conteúdos porque os mesmos não eram desenvolvidos antes da implantação da Proposta?

Uma provável resposta poderia estar vinculada a outra questão a jornada de trabalho referida por estes professores onde 71.42% dos mesmos realizam uma jornada igual ou superior a 40 horas semanais, não cumpridas em uma mesma escola (66.66% deles trabalham em duas ou mais escolas) permite a elaboração de aulas, correção de atividades mesmo considerando-se que parte desta jornada (aproximadamente 10%) é cumprida como horas de trabalho coletivo (HTPC)?

A resposta apresentada pelo Professor 14 reflete a condição de carência vivida pelos professores em decorrência de suas jornadas de trabalho, vindo a Proposta como uma solução a este problema:

*Essa parte da fundamentação teórica é muito importante, ela já vem uma proposta fica mais fácil do professor trabalhar, desenvolver em sala de aula, principalmente para os iniciantes, que eu acho que estava muito perdido. Este é um dos fatores principais da proposta.*

Este quadro permite o estabelecimento de uma relação de conformismo/resignação por parte do professor em torno da clássica divisão social do trabalho proposta por Marx situando-se de um lado o trabalho intelectual e do outro o trabalho de ênfase prática.

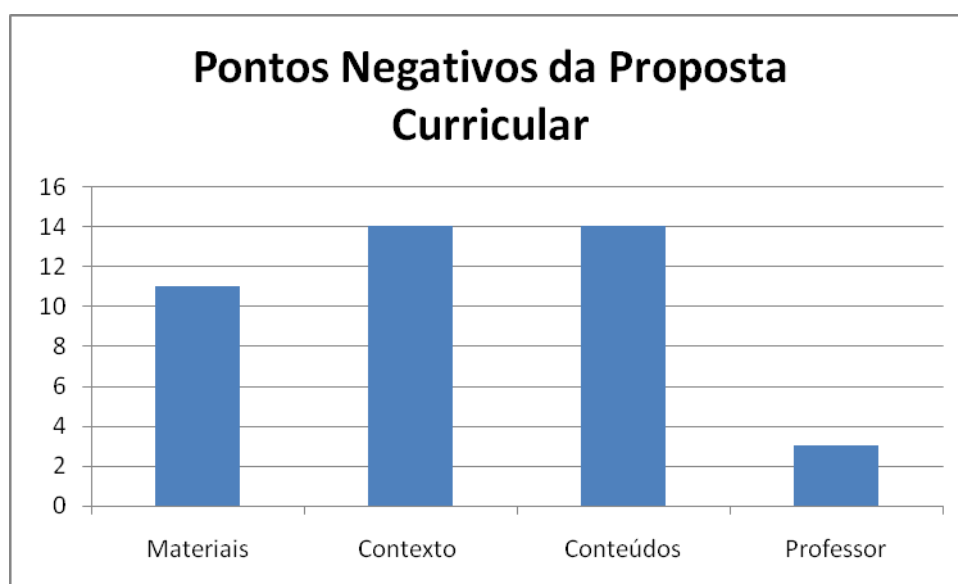
Decorrente ou atrelado a este quadro pode-se considerar o outro aspecto positivo referido pelos professores em relação à Proposta que diz respeito à prescrição do currículo da disciplina Educação Física com 38.09% das citações.

Os professores ao serem destituídos da condição de refletir sobre suas práticas tornam-se mais suscetíveis a adaptação às propostas de terceiros, decorrendo talvez daí o quadro sugerido pelo Professor 12 onde:

*Positivo é que tenta de maneira global tirar o professor de Educação Física daquela inércia que ele vem vivendo, que muitas vezes a gente tem a consciência que a Educação Física está sendo difamada mais porque nós como professores deixamos isso acontecer não desenvolvendo a Educação Física na sua maior magnitude e sim a gente blefa e se põe passivo [...]*

Questionados sobre quais os aspectos negativos em relação à Proposta as respostas apresentadas pelos professores situaram-se sobre 42 aspectos que foram agrupados nas 4 categorias contidas no gráfico a seguir:

Figura 15 – Apontamento dos pontos negativos atribuídos pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”



A desconecção da Proposta Curricular com o contexto da escola situou-se entre os principais considerações negativas referidas pelos professores consultados

em relação a mesma situando-se em 33,33%. O Professor 15 justifica seu descontentamento em relação a este aspecto, entre outros, à proposta como segue:

*Eu vou levar aquilo para uma escola que não tem preparo nenhum, material nenhum, uma comunidade que não enxerga o benefício daquilo, não tem a menor noção.*

*[...] não consegue colocar aquilo que está ali você não tem o respeito dos seus alunos ela vai perguntar:*

Parece haver consenso de que um sistema de ensino para se caracterizar como tal deve ter a relação entre seus elementos constituintes regulado por normas comuns (CARBONELL, 2002; LIBÂNEO, 2007), porém observam-se restrição ao determinar a Proposta Curricular da forma como se efetivou.

Decorrente deste fato observa-se que elementos estruturantes do currículo estabelecidos pela Resolução CNB/CEB no. 3/1998, como a diversidade e a autonomia que se constituem em elementos essenciais à diversificação de programas e tipos de estudos disponíveis, devendo ser estimuladas alternativas, de acordo com as características dos alunos e as demandas do meio social. (BRASIL, MEC, CNE/CEB, 1998b)

Os conteúdos referenciados pelos professores na questão anterior como um aspecto positivo aparecem também como um aspecto negativo (33,33% das indicações). A Professora 18 em relação a este ponto:

*Você trabalhar com esgrima é lógico que você não vai trabalhar com a espada, mas você trabalhar com cabo de vassoura; fica difícil. Os nossos alunos de hoje, o que, que eles fazem? Reagem a estímulos, partem para cima do outro, eu acho que tem muita coisa que ficou a desejar. Assim, ele trabalha muito assim a vivência do aluno, mas a vivência do nosso aluno da periferia é uma coisa terrível, então... foge, foge.*

A carência de materiais foi um dos pontos negativos à Proposta referidos pelos professores que conforme indica o Professor 7 foi sugerido pela Proposta como alternativa a esta carência que os mesmos fossem confeccionados porém resistência a esta indicação foram referidas conforme resposta apresentada por este professor:

*Por exemplo, como eu já havia dito, você trabalhar com Taco em quadra, perigoso, jogo de Taco, bolinha de gude, você mesmo desenvolver bola de papel para poder trabalhar fisicamente, é errado. Pedem na proposta curricular que você desenvolva criatividade, Educação Física é uma área que tem sua especificidade e não há necessidade de você trabalhar construindo material, essa área é mais voltada para a área de Educação Artística, Educação Física trabalha*

Com relação a este aspecto observa-se que este não é um problema exclusivo desta disciplina, porém, quando da elaboração de uma Proposta

Curricular, soluções mais específicas em relação a este aspecto deveriam ser apresentadas.

Outro aspecto referenciado pelos consultados diz respeito à qualificação dos professores para trabalhar com o desenvolvimento da Proposta sendo este um reconhecimento por parte do professor de eventuais limitações em sua formação. Conforme relato apresentado pela Professora 8:

*Eu acho assim, para participar o ensino médio com estas atividades diferenciadas eu não sei se sou eu mesma que tem dificuldade em trabalhar, porque eu mesma, muitas atividades que estão lá, eu não conheço só lendo, talvez tive um bloqueio para tentar desenvolver entendeu?*

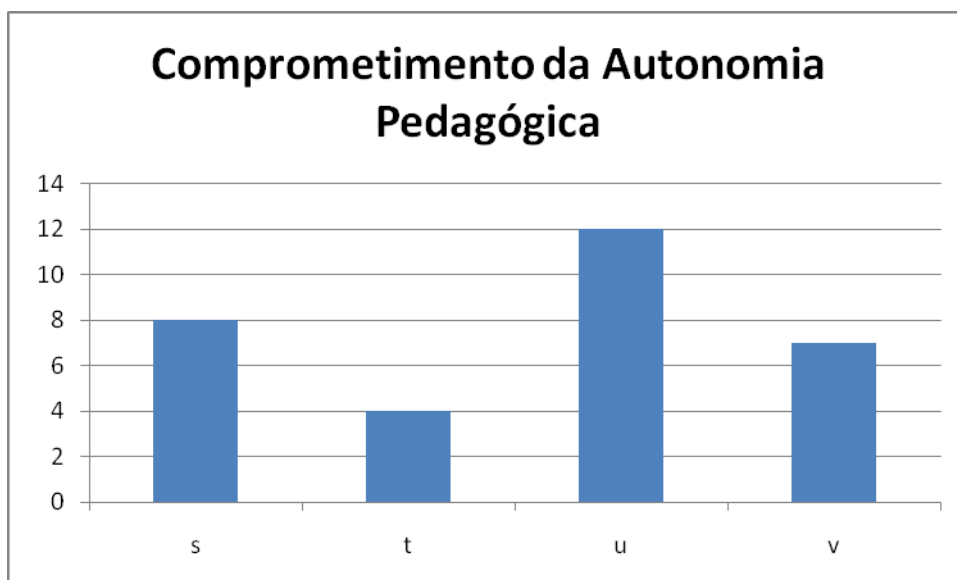
Associado ao quadro anteriormente exposto onde o professor encontra-se sujeito as elevadas jornadas de trabalho (acima de 40 horas semanais) encontra-se a dificuldade no encontro de oportunidades efetivas de formação continuada capazes de suprir não só lacunas na formação inicial, mas também de dotar o professor de instrumentos capaz de torná-lo capaz de enfrentar as novas demandas impostas à categoria.

Questionados sobre o comprometimento em sua autonomia pedagógica em função da instituição da Proposta Pedagógica pela SEE/SP as respostas dos professores em sintetizadas em 4 categorias básicas sendo estas as seguintes:

- 1) s: não comprometeu, e auxiliou o trabalho;
- 2) t: não comprometeu, pois não há cobrança;
- 3) u: comprometeu, pois restringe a liberdade de cátedra e planejamento;
- 4) v: comprometeu, existe a cobrança.

Procurou-se em cada uma das respostas dos professores mais de uma unidade de registro inclusive relacionadas de forma exclusiva a uma categoria. Os resultados, em função desta condição, são apresentados no gráfico a seguir:

Figura 16 – Apontamento do nível de comprometimento à autonomia pedagógica pelos professores sujeitos do estudo à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”



A apresentação deste resultado deve levar em conta o fato de que os professores respondentes apesar de localizados em um mesma Diretoria de Ensino estão submetidos a regimes de cobrança direferenciados em relação à aplicação da Proposta Curricular.

As respostas apresentadas pelos professores relatando o fato que a proposta não comprometeu a autonomia pedagógica e auxiliou no trabalho pedagógico (38,95%) pode ser representada pela resposta apresentada pelo professor 1 onde:

*Deu para conciliar legal. Acho que serviu pra trabalhar a teoria. Faço pesquisa como complemento ao conteúdo do caderno da proposta.*

*E no início sempre fica esta questão:*



A resposta apresentada pelo professor permite a inferir que nesta escola a cobrança com relação a aplicação da proposta não se realiza de forma rígida pelo menos em relação a disciplina Educação Física, fato que pode estar relacionado com a resposta apresentada pelo Professor 16:

*[...] Houve mais cobrança nas outras disciplinas porque vincularam a questão da avaliação externa que é o Saesp, com nossa disciplina não há esta vinculação.*

Da análise destas respostas registram-se 61.29% de unidades de registro associadas a limitação/restrrição da autonomia pedagógica do Professor 19:.

*Eles inseriram esta proposta para facilitar o trabalho dos professores, só que assim, eles tiraram um pouco a liberdade do professor trabalhar o conhecimento dele com os alunos. Então assim, eles, a intenção é unificar, é padronizar todas as aulas de Educação Física, tirando um pouco da autonomia do professor de trabalhar o seu conhecimento. A gente tem que dar uma escapada para relaxar, porque só trabalhar com esta proposta não dá certo.*

O Professo 19 relata sua insatisfação com relação ao cerceamento à sua autonomia pedagógica, pelo fato da Proposta Curricular “[...] padronizar todas as aulas.”, no entanto entende a Proposta como uma tentativa de facilitar o trabalho do professor.

O “facilitar o trabalho do professor” talvez esteja vinculado ao que Romão (2007) destaca:

*[...] o professor literalmente em carreira, correndo de instituição a instituição, compelido a dobrar sua carga horária de trabalho, termina por exaurir o tempo e as condições para que ele possa fazer algo diferenciado daquilo que ele já faz rotineiramente. (p. 18)*

Na condição acima exposta é fácil compreender o porque de alguns professores entenderem a Proposta como algo que venha facilitar seus trabalhos porém encobre o fato dos mesmo estarem sendo impelidos a condições de trabalho incompatíveis ao exercício profissional de qualidade tendo em vista o necessário tempo para reflexão sobre a prática e mesmo sobre as condições de trabalho que lhe são impostas. Conforme nos lembra Marx:

*[...] para oprimir uma classe é preciso ao menos garantir-lhe as condições mínimas que lhe permitam ir arrastando a existência servil.*

*(Marx e Engels (2002))*

## **8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento permitiu uma ampliação da minha consideração em relação ao professor e o trabalho que desenvolve, apesar de todas as circunstâncias relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal/profissional e o seu trabalho. Procuramos evidenciar o posicionamento dos professores de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino – Sul 02 frente à proposta curricular “São Paulo faz escola” difundida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008 devendo ser aplicada nos níveis de ensino Fundamental II e Médio.

O perfil dos professores consultados, mesmo considerando a condição de seleção dos sujeitos deste estudo, é semelhante de forma geral ao perfil do

professor da rede pública sendo este realizador de pelo menos dupla jornada de trabalho sempre acima de 40 horas semanais, sendo que menos que um quarto deles conseguiu complementar sua formação por meio de cursos de pós-graduação.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo de posse dos resultados das avaliações unificadas estaduais e nacionais optou por entre outras medidas regular a prática destes profissionais destituindo-os de parte do seu trabalho, mais precisamente daquela relacionado à capacidade de planejar e recrutar elementos necessários à sua prática pedagógica.

A apresentação da Proposta não destaca um dos problemas dos principais da educação atual a autonomia pedagógica proporcionada às escolas pela LDB 9394/96, e não o contexto social ou às condições em que a prática pedagógica de forma efetiva se verifica.

Os professores de Educação Física sujeitos deste estudo ao serem questionados sobre o objetivo desta disciplina na escola denotaram e sua maioria sincronismo com visão de Educação Física apresentada na Proposta Curricular, porém, com os elementos coletados não se é possível concluir se este posicionamento reflete uma postura construída criticamente ou já se trata de uma adaptação à Proposta.

Apesar de parte significativa dos professores consultados referirem não ter recebido nenhum tipo de orientação para o desenvolvimento desta Proposta todos a utilizam, sendo que a maioria destes, o faz de forma parcial, sendo a não utilização de forma integral é justificada pelo fato desta, propor conteúdos em relação aos quais são necessários materiais e espaços que a escola não possui ou mesmo conflituosos às necessidades das comunidades nas quais estão inseridos.

Este fato colabora com a tese de muitos estudos onde a relação entre contexto/elaboração/implementação de propostas pedagógicas registra o fato destes elementos não se encontram coordenados.

Apesar destes aspectos os professores consultados de modo geral consideram a qualidade da Proposta como sendo boa, por entenderem que tendo em vista o tempo possível para suas atividades de planejamento a Proposta é encarada como um subsídio às suas práticas.

Parte dos professores se referiu à qualidade da proposta como sendo ruim pelo fato de que a uniformização dos conteúdos inserida com a proposta desconsidera um aspecto que os mesmos consideram como importante que é a identidade da escola.

Ao se analisar a Proposta em seus aspectos positivos parte dos professores referiram que de alguma forma esta deu um direcionamento à disciplina de forma geral, algo do qual a disciplina em suas visões era carente sendo mesmo alguns referiram como benefício desta Proposta o fato desta prescrever algo para os mesmos desenvolverem, facilitando seu trabalho docente.

Ao não se propiciar condições para que um professor reflita sobre sua prática com vista a aperfeiçoá-la, tendo em vista as elevadas jornadas de trabalho e carência de formação continuada, determina-se uma situação significativa para a efetivação do trabalho precarizado, mecânico, reprodutivista e, portanto, alienado.

Os aspectos negativos em relação à Proposta situaram-se além dos aspectos de carências físicas ou de materiais por parte das escolas o que por si só já demonstra a desconexão entre elaboração e implemento da Proposta Pedagógica, põem foi significativo o fato dos professores consultados apontarem a não sintonia entre seus conteúdos e metodologias com as características de suas comunidades escolares.

Em relação à autonomia pedagógica traço essencial a formação da identidade profissional do professor, ligeira maioria dos professores consultados neste estudo entendeu a Proposta Curricular como um aspecto limitador neste aspecto, sendo justificativa para isso o fato da disciplina Educação Física não inserir-se no rol das disciplinas constantes dos sistemas de avaliações unificados estaduais e nacionais e, portanto ser menos cobrada em relação a aplicação da mesma.

O desenvolvimento de políticas públicas de educação como a que vem sendo desenvolvida pela atual gestão pública estadual parecem indicar um caminho em relação ao qual não há alternativa, ou seja, mercado e educação caminhando juntos, com os parâmetros daquele transportados de forma sem restrições a esta.

Decorrente deste quadro a especialização de papéis junto a educação acaba por determinar ao professor uma posição de subordinação frente a estruturação e

planejamento do fazer docente denotando um quadro de semi-profissionalização. Acredito que o ritmo frenético de trabalho que lhe imposto impossibilita-o de refletir sobre a condição que esta política lhe está delegando.

A reversão deste ciclo degenerativo passa necessariamente pela melhoria das condições salariais e de trabalho do professor, pois para a ocorrência de uma práxis considerada libertadora o tempo para reflexão sobre a prática é condição indispensável, e somente desta forma estar-se-ia regatando o elemento essencial a educação de cunho emancipatório, o professor.

*“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (Nias citada por Nóvoa, 2000, p. 9.)*

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BARROS, M. V. G.; CUNHA F. J. P.; SILVA JUNOR, A. G. Educação Física Escolar na perspectiva da promoção da saúde: um estudo de revisão. **Revista Corporis**. Ano II, no. 2, Jan. / Dez, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROSO, J. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: Ferreira, N.S.C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em 14/12/09.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BORTOLOTTI, M. Prestígio zero. Pesquisa mostra que os bons alunos não querem mais seguir o magistério - um desastre para o ensino. **Veja**. São Paulo: Abril, no. 2151, p. 63-65, 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100210/prestigio-zero-p-087.shtml> Acesso em: 27/07/11.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998 b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art92> > acesso em: 04 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, 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**, Brasília, DF, 2003. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.793.htm)> Acesso em: 04 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf) Acesso em: 17 de Outubro de 2010.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CEPES/DIEESE. **Saúde e condições de Trabalho. Pesquisa realizada nos Encontros preparatórios ao XXIII Congresso da APEOESP.** Disponível em: <[apeoespsub.org.br/saúde\\_20011/apresentaao\\_final\\_dezembro\\_2010.pdf](http://apeoespsub.org.br/saúde_20011/apresentaao_final_dezembro_2010.pdf)> Acesso em: 27/07/2011.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. em GUIMARÃES, V. S. (org.) **Formar para o mercado ou para autonomia.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 2003.

COMÊNIO, J. A. **É necessário, ao mesmo tempo, formar a juventude e abrir escolas. Didática Magna.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Praga: Academia Scientiarum Bohemoslovenica, 1957.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.



\_\_\_\_\_. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão. Política de pós-graduação e pesquisa em educação. **Cadernos ANPEd** (nova fase), Rio de Janeiro: ANPEd, n. 3, p. 39- 48, 1991.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio: o mini dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.22, n. 2, pp. 41-54, jan. 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Professor novato desiste de aulas na rede estadual**. São Paulo, 21 Mar. 2011. Caderno Cotidiano, páginas 1 e 3.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Educação e poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. Em: SILVA, T. T. da, Gentili, P. (orgs). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. 1996.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. S. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10ª. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

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

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUEDES, D. M.; GUEDES, J. E. R. P. CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 11(1): pp. 49-62, jan./jun. 1997

GUEDES, D. M. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**. Volume 5, no. 1, Junho, pp. 10–14, 1999.

GUIMARÃES, G. O Espetáculo (des) educador: as lições de Rousseau a Emílio. em GUIMARÃES, V. S. (org.) **Formar para o mercado ou para autonomia**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GUIRALDELLI Jr. P. **Educação Física Progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** Petrópolis: Vozes, 1974.

HEIDEGGER, M. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

INEP. **A trajetória dos cursos de graduação na saúde**. Brasília, DF, 2007.

KOLYANIÁK FILHO, C. **Educação Física – uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, J. **Pro dia nascer feliz**. Brasil: 2006.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal e Passarinho**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, L. C. **Construindo um objeto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola.** In: J. BARROSO (org.), O Estudo da Escola. Porto, Porto Editora, 1996.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Brasil, 1980.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. et. al. **Educação Física e o ensino de 1º. Grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade.** São Paulo: EPU, 1973.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD 1997.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_ **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NAHAS, V. M.; CORBIN, C. B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, vol. 06, no. 03, pp. 14-24, 1992.

NÓVOA, A. (coord.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso.** Piracicaba: 16(40), 55-65, 2005.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

ROMÃO, E. S. A expropriação do professor. **Revista de Educação.** Vol. 10, No. 10, pp. 16-22, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/about>> acesso em: 29/06/11.

SÁ BARRETO, E. S. **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM PANORAMA**

**NACIONAL.** 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/30.pdf>> Acesso em: 27/07/2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Subsídios para implementação do guia curricular de Educação Física para o 1º. grau – 5ª. a 8ª. séries.** São Paulo: SEE/CENP, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de educação física – 1º. grau.** São Paulo: SEE/CENP, 199i

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de educação física – 2º. grau.** São Paulo: SEE/CENP, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Proposta curricular: educação física, vida e movimento.** São Paulo: SEE/CENP, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Metas do novo Plano Estadual de Educação.** São Paulo: SEE, 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>> Acesso em: 13/10/2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor.** São Paulo: IMESP, 2008b.

SANT'ANNA, F. N.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L. C.; TURRA, C. M. G. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra, 1991.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações.** 9ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SHIKIDA, C. D.; ARAUJO JR, A. F.; SANT'ANA, P. H. C. **Sociedades Menos Individualistas Possuem os Piores Estados?** Disponível em: <[http://www.sebh.ecn.br/seminario\\_5/arquivo5.pdf](http://www.sebh.ecn.br/seminario_5/arquivo5.pdf)> Acesso em: 02 de Abril de 2011.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SMITH, A. **A riqueza das nações.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. **Educação física & esportes para o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 1992.

TANI, G. *et alli.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 1988.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física.** v.5.n.1/2, pp.61-69,1991.

TOJAL, J. B. **Da Educação Física à Motricidade Humana.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai professor? Para onde vai o professor: Resgate do professor como sujeito de transformação.** 8ª. ed. São Paulo: Libertad, 2001.



## **ANEXO A**

### **ENTREVISTA:**

**CURRÍCULOS APOSTILADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA  
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO FRENTE AO NOVO PARADIGMA  
EDUCACIONAL**

**ENTREVISTA: PROPOSTA CURRICULAR SEE/SP - EDUCAÇÃO FÍSICA**

Questionário número: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido número: \_\_\_\_\_

**I. Caracterização do consultado**

1) Sexo: ( ) Feminino; ( ) Masculino.

2) Estado Civil: ( ) Casado(a); ( ) Solteiro.

3) Idade: ( ) até 20 anos; ( ) 21 a 25 anos; ( ) 26 a 30 anos; ( ) 31 a 35 anos;  
( ) 36 a 40 anos; ( ) 41 a 45 anos; ( ) 46 a 50 anos; ( ) 51 a 55 anos; ( ) 56 ↑.

4) Tempo de Formação: ( ) até 5 anos; ( ) 6 a 10 anos; ( ) 11 a 15 anos; ( ) 16 a 20 anos; ( ) 21 a 25 anos; ( ) 26 a 30 anos.

5) Formação em (curso): \_\_\_\_\_

6) Local de formação: Instituição: \_\_\_\_\_; Cidade: \_\_\_\_\_; Estado: \_\_\_\_\_

7) Pós-Graduação: Nome do Curso: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_; Cidade: \_\_\_\_\_, Estado: \_\_\_\_\_

8) Tempo de atuação em docência: ( ) até 5 anos; ( ) 6 a 10 anos; ( ) 11 a 15 anos; ( ) 16 a 20 anos; ( ) 21 a 25 anos; ( ) 26 a 30 anos.

**II. Caracterização da atuação profissional**9) Você na Rede Oficial de Ensino Estadual de Educação pertence ao quadro:  
( ) Efetivo ( ) OFAs

10) Tempo de atuação em docência na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo: ( ) até 5 anos; ( ) 6 a 10 anos; ( ) 11 a 15 anos; ( ) 16 a 20 anos; ( ) 21 a 25 anos; ( ) 26 a 30 anos.

11) Nível(eis) de ensino em que atua: ( ) Fundamental I; ( ) Fundamental II; ( ) Ensino Médio

12) Na Rede Oficial de Ensino Estadual sua carga horária é : ( ) reduzida 12 aulas ( ) inicial 20 aulas ( ) básica 25 aulas.

13) Compõe sua jornada na Rede Oficial de Ensino Estadual em quantas escolas? ( ) uma; ( ) duas; ( ) três; ( ) quatro; ( ) cinco e acima.

14) Possui carga suplementar: ( ) Sim Quantas aulas? \_\_\_\_\_ ( ) Não

15) Possui acúmulo de cargo? ( ) Sim. Rede? ( ) Privada ( ) Municipal ( ) Estadual  
( ) Não Possui.

16) Carga Horária Total Semanal: ( ) até 20 horas aula; ( ) até 25 horas aula; ( ) até 30 horas aula; ( ) até 35 horas aula; ( ) até 40 horas aula; ( ) acima 40 horas aula;



17) Número de Escolas em que atua para compor a jornada de trabalho semanal total? ( ) uma; ( ) duas; ( ) três; ( ) quatro; ( ) cinco e acima.

18) Desenvolve outras funções profissionais além da docência? ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não.

### III. Trabalho Pedagógico e Proposta Curricular SEE/SP

19) Qual dever ser, na sua opinião, o objetivo da disciplina Educação Física na escola?

---

---

---

---

20) Faz uso da proposta curricular em suas atividades docentes nas aulas da Rede Pública Estadual?

( ) Sim. Nível: ( ) Integralmente; ( ) Parcialmente; ( ) Minimamente.  
( ) Não?

21) Você professor recebeu orientações para desenvolver seu trabalho com a nova proposta curricular? De que tipo?

---

---

---

---

22) Qual o seu posicionamento em relação à proposta curricular direcionada a disciplina Educação Física:

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim

23) Pontos Positivos proporcionados pela proposta curricular?

---

---

---

---

24) Pontos Negativos proporcionados pela proposta curricular?

---

---

---

---

25) Principais dificuldades para implementação da proposta curricular?

---

---

---

---

26) Como você situa a questão da autonomia pedagógica em relação à Proposta Curricular?

---

---

---

---

## **ANEXO B**

### **Grade de Análise**



**ANEXO B – ANÁLISE DE CONTEÚDO - PROFESSORES**  
**Pergunta: Qual deve ser em sua opinião, o objetivo da disciplina Educação Física na escola?**

<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 01	<p>A Educação Física eu acho que ela é uma disciplina diferenciada. Trabalha bem esta forma de <u>linguagem corporal</u>, e tem aí diversas <u>culturas de movimento</u> que a gente tem que ir trabalhando com o aluno na questão da <u>conscientização</u> dele.</p> <p>O papel da Educação Física é <u>social</u> porque entra em conflito com a questão do sensacionalismo e a questão da <u>cultura</u> que eles têm local, comunidade.</p>	<p><u>linguagem corporal</u></p> <p><u>culturas de movimento</u></p> <p><u>conscientização</u></p> <p><u>social</u></p> <p><u>cultura</u></p> <p><u>comunidade.</u></p>	<p>b</p> <p>b</p> <p>b</p> <p>b</p> <p>b</p> <p>b</p>	<p>a) Educação Física (Racionalidade Técnica / Instrumental / Adaptação)</p> <p>b) Educação Física (Racionalidade Crítica / Emancipatória)</p>
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 02	<p>Acho que vai além do <u>tradicional</u>, aquela coisa de ensinar a jogar Futebol, Handebol, Basquetebol e Vôlei. Tem que de alguma forma, por mais complicado que seja passar para os alunos o que é a Educação Física, que não é só esporte em si, <u>educação do corpo em si, educar o corpo para o movimento.</u> Eu acho que <u>isso é importante</u> por que ...., Para não ter as consequências</p>	<p><u>além do tradicional</u></p> <p><u>educar o corpo para o movimento.</u></p>	<p>b</p> <p>b</p>	

	<p>que nós estamos vivendo hoje, sedentarismo, obesidade, isso tudo ou você tem uma atividade física programada, você não vai ter problema com esse tipo de coisa.</p> <p>A proposta é mais cultural. Tirar a cultura do sedentarismo, do computador, da televisão, e implementar uma <u>cultura do movimento</u>.</p>	<p><u>cultura do movimento</u></p>	<p>b</p>		
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 03	<p>O objetivo principal da Educação Física na escola é o <u>movimento</u>, a aula com movimento. Integrado a isso a gente faz..., é o <u>desenvolvimento motor</u>. Vai trabalhar basicamente com o desenvolvimento motor, aliado a isso a gente faz o <u>desenvolvimento intelectual do aluno</u>, mas <u>atrelado</u> ao <u>desenvolvimento motor</u>.</p>	<p><u>movimento</u>,</p> <p><u>desenvolvimento motor</u></p> <p><u>desenvolvimento intelectual atrelado</u></p> <p><u>desenvolvimento motor</u>.</p>	<p>a</p> <p>a</p> <p>a</p>		
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 04	<p>Eu acho que a Educação Física</p>	<p><u>incutir respeito na formação</u></p>	<p>b</p>		

	deve <u>incutir</u> no aluno o <u>respeito</u> na <u>formação</u> dele <u>não</u> só <u>ensinar</u> através do <u>esporte</u> como ele deve se comportar. A <u>formação social</u> dele, <u>não</u> só <u>mais</u> aquela <u>prática física</u> .	não só <u>ensinar</u> através do <u>esporte</u> <u>formação social</u> não só <u>mais</u> aquela <u>prática física</u>	b b b	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 05	Eu acho que deveria reunir <u>todo</u> <u>tipo de cultura</u> que tem em uma sala de aula e através disso daí, vem qual <u>manifestação</u> mais se <u>desenvolveu</u> na <u>região</u> e trabalhar esta <u>manifestação</u> independente de qual modalidade, outro tipo de <u>cultura trazida pelo aluno</u> .	<u>todo</u> tipo de <u>cultura</u>  <u>manifestação</u> mais se <u>desenvolveu</u> na <u>região</u>  <u>cultura</u> trazida pelo <u>aluno</u>	b  b  b	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 06	Formação <u>contínua</u> , considerando <u>conteúdos da atualidade</u> em que o <u>jovem e a criança</u> se <u>identifiquem</u> , e não esquecendo os <u>esportes</u> que na <u>atual proposta curricular</u> não está sendo dado o devido valor, então o aluno está sem <u>bagagem</u> para <u>torneios</u> , <u>campeonatos</u> , está muito preso na proposta.	<u>conteúdos da atualidade</u>  <u>jovem e a criança</u> se <u>identifiquem</u>  <u>esportes</u>  <u>torneios</u> , <u>campeonatos</u> ,	b b a a	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 07	Ela deve contemplar	área motora	a	

	<p>principalmente a <u>área motora</u>, desenvolver a <u>lateralidade</u>, <u>domínio motor</u>, <u>coordenação motora</u>. A base da Educação Física é o <u>movimento</u>.</p>	<p><u>lateralidade</u>, <u>domínio motor</u>, <u>coordenação motora</u> <u>movimento</u></p>	a	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 08	<p>Para mim, eu acho que a Educação Física não deve visar <u>competição</u>, para mim o objetivo da Educação Física é <u>trabalhar a integração</u>, a <u>cooperação</u>, <u>sabe...</u>, é principalmente <u>visando a saúde</u>, que eles tenham o <u>hábito de fazer atividade física</u>, para que no futuro eles tenham mais saúde.</p>	<p><u>não deve visar competição</u> <u>trabalhar a integração</u>, <u>a cooperação</u> <u>visando a saúde</u> <u>fazer atividade física</u>,</p>	b b a a	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 09	<p>O objetivo da disciplina Educação Física é <u>levar todos os alunos a ser capaz de desenvolver as habilidades e competências</u> dentro das áreas das modalidades da Educação Física, cinco áreas: <u>Jogo, Lutas, Esporte, Atividades Rítmicas e Expressivas e Conhecimentos sobre o Corpo</u>.</p>	<p><u>levar todos os alunos a ser capaz de desenvolver as habilidades e competências</u></p>	b	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 10	<p><u>Formar o cidadão crítico e que consiga resolver seus</u> <u>seus</u></p>	<p><u>Formar o cidadão crítico e que consiga resolver seus problemas</u></p>	b	

	<u>problemas</u> , as suas dificuldades do dia-a-dia, para isso que serve a Educação Física.			
<b>SUJEITO</b> P - 11	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Formação do indivíduo como <u>um todo</u> , no pensar, no sentir no fazer.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> Formação do indivíduo como <u>um todo</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> b	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 12	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Na minha opinião a Educação Física na escola é <u>um meio de transformar a sociedade escolar</u> , porque a partir do momento em que o aluno interage com a disciplina, com a Educação Física ele <u>esta desenvolvendo não só seus aspectos físicos mas também seus aspectos intelectuais e principalmente sociais</u> , porque através das regras impostas pela Educação Física ele consegue <u>se adequar a aquilo que a sociedade tanto pede que ele tenha, a disciplina lá fora.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> é <u>um meio de transformar a sociedade escolar</u>  <u>desenvolvendo não só seus aspectos físicos mas também seus aspectos intelectuais e principalmente sociais</u>  <u>adequar a aquilo que a sociedade tanto pede que ele tenha, a disciplina lá fora.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> b  b  a	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 13	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Eu acredito que a Educação Física deve se utilizar de conteúdos como esporte para formar o cidadão.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> formar o cidadão	<b>CODIFICAÇÃO</b> b	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>



SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 14	O objetivo hoje da Educação Física na escola é além da preparação dos alunos, é a <u>socialização</u> , que nós trabalhamos muito hoje. Através da Educação Física nós estamos conseguindo um bom resultado.	<u>socialização</u>	b	
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 15	A Educação Física na escola deve <u>favorecer o melhor relacionamento entre as pessoas</u> , isto é extremamente importante, porque não adianta você ter um método teórico espetacular e não conseguir colocar em prática. A Educação Física é baseada em <u>movimento, tem que se estar próximo, para você conversar, você poder atuar junto, interagir.</u>	<u>favorecer o melhor relacionamento entre as pessoas</u>  A Educação Física é baseada em <u>movimento, tem que se estar próximo, para você conversar, você poder atuar junto, interagir</u>	b  b	
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 16	O principal objetivo é a <u>transmissão do conhecimento</u> , atrelado a isso a <u>questão da socialização</u> , a <u>questão da cultura é importante</u> , tanto em nível de conhecimento regional	<u>transmissão do conhecimento</u> <u>questão da socialização</u> <u>questão da cultura é importante</u>	a b b	

	como mundial. Acho que cumprindo parte destes objetivos o resto são conseqüências.			
<b>SUJEITO</b> P - 17	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A Educação Física na escola deve ser de <u>valorizar a cultura corporal do aluno e a ampliação da visão do aluno sobre diferentes conceitos</u> de esportes, jogos brincadeiras de uma <u>forma cooperativa e não competitiva.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>valorizar a cultura corporal do aluno</u> <u>ampliação da visão do aluno sobre diferentes conceitos</u> <u>forma cooperativa e não competitiva.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> b b b	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 18	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Em primeiro lugar eu acredito que a Educação Física ela vai ajudar a <u>ensinar o conhecimento aos nossos alunos e encaminhar ao mercado de trabalho, para efeitos de sociedade, sociabilidade, para nossos alunos.</u> Esta é a parte principal.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>ensinar o conhecimento aos nossos alunos e encaminhar ao mercado de trabalho,</u> <u>sociabilidade,</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> a b	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 19	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A Educação Física ajuda a auxiliar muito os alunos, tanto nas aulas práticas quanto nas aulas teóricas, na prática para <u>estar desenvolvendo a socialização em grupo, trabalhos em grupo, para estar participando.</u> Sempre tem o	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>estar desenvolvendo a socialização em grupo,</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> b	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p>aluno que se destaca mais e o que se destaca menos eles deixam de fora, “terceiro time”. Eu acho que todos devem estar socializando juntos, estar participando juntos. Esta é a <u>idéia principal formar ele para o mercado de trabalho corretamente.</u></p>	<p><u>idéia principal formar ele para o mercado de trabalho corretamente.</u></p>	<p>a</p>	
<b>SUJEITO</b> P - 20	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> É formar o cidadão, só que esta <u>formação do cidadão, eu acho que hoje pessoalmente tem que ser através dos valores.</u> Então eu entendo este ser o objetivo da Educação Física, mas eu uso assim valores, todas as minhas aulas, tudo em cima de valores, se eu vou usar dez minutos de modalidades ainda uso, quando tem que usar recreação, tudo em cima de valores.</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>formação do cidadão, eu acho que hoje pessoalmente tem que ser através dos valores.</u></p>	<p>b</p>	
<b>SUJEITO</b> P - 21	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> <u>Além da formação de valores familiares vai ter um apoio da sociedade, isso é fundamental para nós.</u> Em relação à parte específica da Educação Física é elencar que nós somos multilateral, generalista, e neste</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>formação de valores familiares</u>  <u>colocar conteúdos para diferentes faixas etárias.</u></p>	<p>a</p>	
		<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>	
		<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>	

	perfil estruturar, <u>colocar conteúdos para diferentes faixas etárias.</u>		
--	---	--	--

Pergunta: **Faz uso da proposta curricular em suas atividades docentes nas aulas da Rede Pública Estadual?**

(  ) Integralmente (  ) Parcialmente (  ) Minimamente (  ) Não Usa

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 1	Parcialmente. Eu pego as atividades que eu vejo tem bastante relação com a cultura deles aqui. As coisas que não tem nada relacionado com a cultura deles como <u>esgrima</u> , <u>dou uma explicada mais ou menos</u> , regras, história, trabalho com a parte da pesquisa. Da pra eles terem conhecimento, mas não aprofundo muito nessa parte. Pego mais esta parte que eu acho interessante da proposta, que é a parte de “Corpo, Saúde e Beleza” que é bem inserido neles mesmo, principalmente nesta idade, da questão visual, que entra nas questões da anorexia, bulimia, a prática da atividade física voltada para a	As coisas que não tem nada relacionado com a cultura deles como <u>esgrima</u> como <u>esgrima</u> , <u>dou uma explicada mais ou menos</u> ,	d2	c) Integralmente. c1) Boa qualidade do material; c2) Recebe cobrança para a aplicação; d) Parcialmente. d1) restrições à qualidade da Proposta; d2) condições/contexto da escola/professor. e) Minimamente. e1) restrições à qualidade do material; e2) condições/contexto da escola/professor. f) Não usa.

	estética, sem se preocupar com as conseqüências tipo, utilizar anabolizantes, mais a parte da conscientização.			
<b>SUJEITO</b> P – 2	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Integralmente. Quase toda, <u>eu acho que ele funciona muito bem.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>eu acho que ele funciona muito bem.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> c1	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 3	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Minimamente Dentro da proposta existem algumas coisas que são boas, que dá para desenvolver em sala de aula mais ou menos, então aquilo você aproveita inclusive que já faz parte da sua forma de trabalho. Agora, a grande, <u>a maior parcela do material da proposta, ele não está de acordo com aquilo que a gente tem, ou você não tem o material para trabalhar, ou você não tem o tempo adequado, ou o espaço adequado. Então fica bem prejudicado, e se você for trabalhar com todo o material você prioriza aula teórica e não o movimento.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>a maior parcela do material da proposta, ele não está de acordo com aquilo que a gente tem</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> e2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 4	Parcialmente. Eu trabalho todo o conteúdo, mas não do jeito que eles propõem no caderno. Tem um conteúdo aí e vou buscar outras formas de trabalhar, <u>por eu achar muito fraca a maneira como eles propõem a atividade, até os alunos acham que não tem nada a ver</u> todo o conteúdo que tem que ser passado naquela apostila aí eu vou buscar uma atividade para trabalhar este conteúdo.	<u>por eu achar muito fraca a maneira como eles propõem a atividade, até os alunos acham que não tem nada a ver</u>	d1	
P – 5	Parcialmente. Com adaptações. <u>Cada escola tem seu próprio tipo de cultura.</u>	<u>UNIDADE DE REGISTRO</u> Cada escola tem seu próprio tipo de cultura.	d2	
P – 6	Parcialmente. Nós temos duas aulas de Educação Física por turma e eu não consigo fazer as coisas <u>como está dizendo lá, porque às vezes eu tenho duas aulas seguidas, uma vez na semana que eu vejo o aluno.</u>	<u>UNIDADE DE REGISTRO</u> eu não consigo fazer as coisas como está dizendo lá, porque às vezes eu tenho duas aulas seguidas,	d2	

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 7	<p>Minimamente. Porque a gente não deixa de olhar, de folhear, e tal, só que você vê, está escrito, <u>muitos trabalhos estão fora da realidade da comunidade com a qual a gente trabalha.</u></p>	<p><u>muitos trabalhos estão fora da realidade da comunidade com a qual a gente trabalha.</u></p>	e2	
P – 8	<p>Minimamente. Veja, <u>tem coisa que não tem nenhum sentido, que não tem as mínimas condições, não tem local, material, nada para trabalhar.</u></p>	<p><u>tem coisa que não tem nenhum sentido,</u> <u>não tem as mínimas condições, não tem local, material, nada para trabalhar.</u></p>	e1 e2	
P – 9	<p>Parcialmente. Adaptando <u>algumas estratégias, não uso todas as estratégias, somente aquelas de são viáveis e adaptando também a questão do material, que infelizmente não temos o material para estar utilizando.</u> Eu abordo o tema que é proposto para o bimestre e em cima desta abordagem faço toda aquela questão da parte teórica, da parte escrita,</p>	<p><u>algumas estratégias, não uso todas as estratégias</u> <u>a questão do material,</u></p>	d1 d2	

	<p>processo histórico, as habilidades que tem que aprender e as estratégias de como você passar isso. Eu adapto, crio outras estratégias ou uso algumas estratégias propostas no caderno, são propostas, posso usar ou não.</p>			
<b>SUJEITO</b> P – 10	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Integralmente. Os <u>diretores</u> e os <u>coordenadores da escola</u> <u>querem que você fique prezo a apostila, cobram o professor.</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>diretores e os coordenadores da escola</u> <u>querem que você fique prezo a apostila, cobram o professor.</u></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b> c2</p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>
<b>SUJEITO</b> P – 11	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Minimamente. <u>Porque não existe nenhum tipo de cobrança para que eu faça de maneira integral, e obviamente eu não concordo com tudo aquilo ali que está descrito.</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Porque não existe nenhum tipo de cobrança para que eu faça de maneira integral,</u> <u>eu não concordo com tudo aquilo ali que está descrito.</u></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b> e2  e1</p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>
<b>SUJEITO</b> P – 12	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Parcialmente. Pois eu acredito que é uma proposta interessante, porém ainda não está de acordo com a concepção que hoje a escola tem para realizar, então as</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>



	<p>propostas vem de acordo, porém, <u>nós devemos reconhecer primeiro a realidade do aluno</u>, então não ir de acordo com só com o que é imposto, sem que as condições e a realidade são diferentes disto. Então é mais importante como que é que o aluno, conhecer sua origem e, através disto ir colocando o desenvolvimento da Educação Física nos aspectos, ao que tenha que ser no momento 5ª. série aquela proposta, aquele exercício, aquele movimento, mas conhecer o aluno e saber quando se deve desenvolver aquilo.</p>	<p><u>nós devemos reconhecer primeiro a realidade do aluno.</u></p>	d2	
<b>SUJEITO</b> P – 13	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Parcialmente. <u>Os alunos ainda não estão preparados, a falta de material onde inclusive eu tive que comprar com meu dinheiro uma bola para fazer o Rúgbi.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Os alunos ainda não estão preparados, a falta de material</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> d2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 14	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Integralmente. (Parcialmente?) A proposta aqui na escola nós utilizamos bem integral ela	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p>mesmo, <u>fazendo adaptações principalmente na parte de lutas</u>, essas coisas assim, porque em escolas de periferia isso é bem problemático, mas a gente trabalha bastante em cima da proposta.</p>	<p><u>fazendo adaptações principalmente na parte de lutas.</u></p>	d1	
<b>SUJEITO</b> P – 15	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Minimamente. De verdade, mostrar para o aluno aquelas atividades sugeridas, algumas são interessantes, <u>mas primeiro com certeza uma sala com mais de 15 alunos fica inviável, e nós tínhamos sala com até 58 alunos, sem material, sem recursos algum</u>, já me disseram que tem verba específica para Educação Física e tudo mais, mas na nossa escola nunca chegou, e se chegou com certeza não é o suficiente para abrange todo o programa sugerido e os professores precisam de uma capacitação maior para trabalhar os diversos aspectos da Dança, do Folclore, das Lutas que fazem parte da Educação Física, mas dentro de uma escola onde você não tem</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b>  <u>mas primeiro com certeza uma sala com mais de 15 alunos fica inviável, e nós tínhamos sala com até 58 alunos, sem material, sem recursos algum.</u></p>	e2	<b>CODIFICAÇÃO</b>
				<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	estes recursos, onde o número de alunos é gigantesco.			
<b>SUJEITO</b> P – 16	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Parcialmente. Porque eu tenho que <u>adequar à realidade da minha unidade,</u> apesar de ser um material que eu considero bom, na questão da aplicabilidade deixa a desejar um pouco, mas não culpa do material, culpa do sistema que talvez não propicia isso. O material é bom, amplo. Eu acho que para o ensino médio é mais fácil para aplicar a questão teórica, já no ensino fundamental nem tanto eles gostam da prática em si.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>adequar à realidade da minha unidade.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> d2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 17	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Parcialmente. Porque quando que se está dentro, seja de livro, seja de uma apostila, você não tem que seguir à risca, então você faz uma consulta e você pode estar usando, pode <u>estar adaptando à realidade da escola, a realidade dos alunos que são os principais focos aí.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>estar adaptando à realidade da escola, a realidade dos alunos que são os principais focos aí.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> d2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

P - 18	Integralmente. No meu caso utilizo sim integralmente <u>não</u> tem como <u>fugir</u> , com estas revisinhas que nós temos que ficar. Agora eu sinto que a gente foge dos nossos objetivos da Educação Física.	<u>não tem como fugir.</u>	c2	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 19	Parcialmente. Porque com esta estrutura de duas aulas de Educação Física por turma normalmente eu utilizo uma na prática e uma eu utilizo na teoria e até mesmo <u>porque não adianta ficar trabalhando com alunos só quadra, quadra, quadra.</u> Você tem que dar a parte teórica para eles também.	<u>eu utilizo na teoria e até mesmo porque não adianta ficar trabalhando com alunos só quadra, quadra, quadra.</u>	d2	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 20	Minimamente. Em relação às revisinhas do Estado eu uso minimamente. Eu uso minimamente, porém, às vezes eu uso o conteúdo da revisinha só que guiado pelo meu planejamento. Tem coisas que dá para tirar, <u>tem porque tem coisas ali que fogem da realidade da nossa clientela, até</u>	<u>tem porque tem coisas ali que fogem da realidade da nossa clientela,</u>	e2	

	<p>no sentido da alfabetização, não tem como trabalhar sem trabalhar com a alfabetização antes. Então assim, eu trabalho minimamente o currículo seguindo as revistinhas, mas penso que <u>muitos dos conteúdos que eu uso estão dentro da revistinha só que eu uso de maneira diferente.</u></p>	<p><u>muitos dos conteúdos que eu uso estão dentro da revistinha só que eu uso de maneira diferente.</u></p>	e1	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 21	<p>Parcialmente A minha idéia sempre, desde o início que implantou isso aqui em São Paulo, minha idéia foi ter resistência no início, mas hoje eu trabalho só parcial. Parcial devido às condições como as unidades se apresentam e os conteúdos que é alguma coisa que apesar de ser interessante para poder usar aplicando no nosso meio apresenta limitações. Então por mais que tenhamos que adaptar, acaba fugindo do conteúdo central. <u>Na minha comunidade eu tenho a violência inserida e não tenho formação para trabalhar com lutas, não tenho, então ate</u></p>	<p><u>Na minha comunidade eu tenho a violência inserida e não tenho formação para trabalhar com lutas</u></p>	d1	

	onde eu posso desenvolver o Judô, o Karate, o Kung-Fu dentro da escola? Eu não tenho ferramentas, vira bagunça, gera ainda mais violência na escola, isso aí é que acontece.			
--	--	--	--	--

**Qual seu posicionamento em relação à proposta curricular direcionada a disciplina EF?**

Ótima     Boa     Regular     Ruim

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 1	Boa. Deveria haver adequações. Acho que alguns conteúdos da forma que está na proposta não estão legais, mas dá para associar com aquilo que você já está trabalhando, com alguma coisa a mais.	Acho que alguns conteúdos da forma que está na proposta não estão legais, mas dá para modificarmos.	h1	g) Ótima; h) Boa: h1), porém com necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias; h2), porém com necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo, materiais); h3), porém com necessidade de

				participação do professor na elaboração.
				i) Regular.
				i1; necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias;
				i2) necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo, materiais);
				i3) necessidade de participação do professor na elaboração.
				j) Ruim
				j1; necessidades de adequações nos conteúdos/estratégias;
				j2) necessidades de adequações ao contexto da escola (alunos, espaço/tempo,

					<p>materials);</p> <p>j3) necessidade de participação do professor na elaboração.</p>
<b>SUJEITO</b> P – 2	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p>Regular.</p> <p>Eu acho que tem muita coisa interessante, porque a linguagem dela é muito... não é técnica, é isso que complica... deixa de ser técnica, é muito assim... não dá fundamentação para o aluno.</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p> <p>linguagem dela é muito... não é técnica, é isso que complica... deixa de ser técnica, é muito assim... não dá fundamentação para o aluno.</p>	i1	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 3	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p>Ruim.</p> <p>Eu acredito assim, se ela fosse uma proposta melhor, primeiro que ela não é uma proposta, ela é imposta. <u>Ela te obriga a trabalhar com aquilo, apesar que eu não trabalho, a proposta curricular te obriga a trabalhar com a proposta.</u> Eu vou fazer uma comparação ao que a gente faz na Rede Municipal, Rede Pública Municipal, que nós temos lá um material de apoio, até parecido com este,</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p> <p><u>Ela te obriga a trabalhar com aquilo, apesar que eu não trabalho, a proposta curricular te obriga a trabalhar com a proposta.</u></p>	j3	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>



SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 4	<p>Boa.</p> <p>Vem caderninho todo bimestre, a gente trabalha o caderninho na sala também, ou pede para fazer a pesquisa em casa, aí eles pesquisam, completam o caderninho, a gente corrige, só que <u>na proposta o que eles propõem na prática são materiais que a gente não tem.</u> Propõem Tênis, Rúgbi, a gente não tem este tipo de material na escola, não tem este tipo de bola, nada, então... fica na teoria.</p>	<p>na proposta o que eles propõem na prática são materiais que a gente não tem.</p>	h2	

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 5	Ruim. Eles estão explorando coisas <u>que já existem como esporte.</u> Eu sou a favor de que cada indivíduo, <u>cada um tem seu próprio tipo de cultura.</u>	Eles estão explorando coisas que <u>já existem como esporte.</u> cada um tem seu próprio tipo de <u>cultura.</u>	j1  j2	
P – 6	Regular. Tem conteúdos que <u>não nada a ver com os alunos da nossa escola.</u>	<u>conteúdos que não nada a ver com os alunos da nossa escola.</u>	i1	
P – 7	Ruim. Porque a maioria da proposta <u>ela não contempla, não respeita a especificidade da matéria e nem da comunidade com a qual você trabalha, fora da realidade.</u> por exemplo, trabalho de Beisebol, Softball, Frisbi, e você <u>não dispõe de espaço adequado.</u>	a maioria da proposta ela <u>não contempla, não respeita a especificidade da matéria e nem da comunidade com a qual você trabalha, fora da realidade.</u> você <u>não dispõe de espaço adequado.</u>	j1  j2	
P – 8	Regular Vou dizer regular, porque eu <u>acho que tem coisas interessantes lá, mas tem que ser revisto, porque isso aí tem</u>	<u>mas tem que ser revisto, porque isso aí tem que ser feito com os professores participando, de acordo</u>	i3	

	<u>que ser feito com os professores participando, de acordo com a realidade, com assim..., apoio com relação a material, a local apropriado, tudo isso.</u>	<u>com a realidade, com relação a material, a local apropriado</u>	i2	
<b>SUJEITO</b> P – 9	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. Para nossa área de Educação Física foi bom, é um material teórico que o aluno acessa bem, caderno do aluno, mesmo com <u>alguns conteúdos que são complicadas para o aluno devido ao nível intelectual.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>  <u>alguns conteúdos que são complicadas para o aluno devido ao nível intelectual.</u>	h1	<b>CODIFICAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 10	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. Então ela é boa, é boa pelo seguinte motivo por mais que ela tenha, te dê um direcionamento ela tem alguns itens como lutas, ela não explica a forma como trabalhar lutas nem todos professores estão qualificados para trabalhar lutas, então se o professor o entendimento inicial de que o aluno está lá para se formar um cidadão, ele vai levar esta luta ao pé da letra entendeu? Então	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>		<b>CODIFICAÇÃO</b>
				<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p>assim ele tem que entender que essa luta não é combate não é agressão, não é isso, não é nada disso, <u>é o que falta essa fundamentação para explicar para o professor o que realmente é a luta, o que tem que ser trabalhado então, por isso que ela é boa, então se realmente tivesse isso, esse amparo então ela seria ótima.</u></p>	<p><u>e é o que falta essa fundamentação para explicar para o professor o que realmente é a luta, o que tem que ser trabalhado então, por isso que ela é boa, então se realmente tivesse isso, esse amparo então ela seria ótima.</u></p>	h1	
<b>SUJEITO</b> P – 11	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Ruim. Tem <u>questões que abordam o indivíduo somente como sendo um ser não pensante apenas praticante, e tem questões que levam em consideração o indivíduo que pensa e mais o indivíduo que não faz.</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>questões que abordam o indivíduo somente como sendo um ser não pensante apenas praticante</u></p>	j1	<b>CODIFICAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 12	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Regular. Porque ela não dá condições da gente desenvolver de repente tem que fazer acontecer determinada modalidade, <u>ela não dá condições para que se faça isto, principalmente no ambiente escolar, um ambiente que já é difícil, um ambiente que não é tão amplo, que as condições hoje de estrutura, infra-estrutura são baixas</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>ela não dá condições para que se faça isto, principalmente no ambiente escolar, um ambiente que já é difícil, um ambiente que não é tão amplo, que as condições hoje de estrutura, infra-estrutura são baixas</u></p>	i1	<b>CODIFICAÇÃO</b>
				<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p><u>condições hoje de estrutura, infra-estrutura são baixas, então a gente tem que tentar pegar o material e tentar adaptar à nossa realidade, então é pouco, por isso é difícil de estar desenvolvendo hoje.</u></p>			
<b>SUJEITO</b> P – 13	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Ruim. Eu <u>considero meio fora do contexto da escola.</u> Não tem muito a ver sabe?</p>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>considero meio fora do contexto da escola.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> j2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 14	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. <u>Ela facilita o trabalho do professor quando ela direciona o trabalho, um trabalho que eu e os professores daqui já fazíamos. Hoje simplesmente ele está mais direcionado, esquematizou o trabalho. Hoje a criança sai daqui e vai o interior ele vai ver a mesma coisa, eu acho isso muito importante.</u></p>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Ela facilita o trabalho do professor quando ela direciona o trabalho.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> h	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 15	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. <u>O “livrinho” em si é bem confeccionado, tem alguns erros, mas nada que não</u></p>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>O “livrinho” em si é bem confeccionado, tem alguns erros.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> h	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	pudesse ser corrigido, nesse aspecto foi bom.			
<b>SUJEITO</b> P – 16	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. A parte teórica sim, mas <u>a questão da aplicação... até pela dificuldade de conseguir o material</u> , a <u>questão das lutas</u> , que a gente da mais a nível de conhecimentos.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>questão da aplicação... até pela dificuldade de conseguir o material</u> , <u>questão das lutas</u> .	<b>CODIFICAÇÃO</b> h2 h1	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 17	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. O material é bom, ele oferta subsídios, ele te dá, <u>te proporciona parâmetros para você segui-lo e também tem toda flexibilidade do professor, não é algo engessado</u> , <u>toda flexibilidade do professor, não é algo engessado</u> . Você pode pegar aquilo para diversas atividades e se você sentir que aquilo faz sentido para o aluno e faz sentido para aplicar como está, seguir passo a passo o professor vai se adequando.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>te proporciona parâmetros para você segui-lo e também tem toda flexibilidade do professor, não é algo engessado</u> .	<b>CODIFICAÇÃO</b> h	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 18	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Regular. A gente encontra muitos erros de Português, <u>tem muito material que nós não temos</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>tem muito material que nós não temos acesso, não existe na escola</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> i2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<u>acesso, não existe na escola então nós temos uma grande dificuldade.</u>	<u>então nós temos uma grande dificuldade.</u>		
<b>SUJEITO</b> P - 19	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Boa. Tem muitos conteúdos que dá para serem trabalhados dentro da escola, <u>tem alguns que fogem da nossa realidade e assim, se fosse para ficar olhando especificamente para os mesmos eu iria colocar de regular a ruim, mas tem alguns conteúdos que a gente consegue aproveitar bem para as aulas.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>tem alguns que fogem da nossa realidade</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> h2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 20	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Ruim. Eu acho ruim, porque nós <u>devemos ver a identidade da escola, cada região tem a sua, cada clientela tem a sua, nesse ponto de vista eu achei ruim. A revistinha em si, ela foi bem elaborada, ela foi estudada, as pessoas que a desenvolveram, são pessoas estudadas que entendem da nossa área de atuação, mas eu acho que faltou isso, faltou respeitar a particularidade das regiões.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>ruim, porque nós devemos ver a identidade da escola,</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> j2	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 21	Boa. Eu acredito que é boa, apesar das <u>limitações em reação a distância da distância da realidade.</u> Eu praticamente não trabalho, e trabalho adaptando tudo, algumas coisas precisam ser mais intensas mais diretas não dá só para ficar no material. Muitas vezes eu posso dizer, você começa a trabalhar a apostila capítulo “tal”, você não tem o domínio, porque você nunca vê, você acaba pulando, o aluno vem e te cobra mesmo: “Professor aquele capítulo lá, vais ter aquele assunto?” Isso é interessante, isso prova que a idéia da apostila é boa, mas que fica difícil de ajustar a realidade da população isso é fato.	<u>limitações em reação a distância da realidade.</u>	h2	

Pergunta: **Pontos Positivos proporcionados pela proposta curricular?**

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P1	O principal ponto positivo é que nós temos algo em que se basear. Como a própria história da EF estava muito jogado com o que trabalhar com	<u>A gente ficava meio perdido no currículo, então você tem uma</u>	k	k) Prescrição do currículo em Educação Física; l) Diversificação de



	<p>o aluno. <u>A gente ficava meio perdido no currículo, então você tem uma referência, você a partir daquilo ali dá para complementar, dá para ter idéias.</u></p>	<p><u>referência</u></p>		<p>conteúdos e estratégias; m) Agregar conteúdos conceituais junto ao currículo da Educação Física. n) Não há.</p>
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P2	<p><u>Eu acho que a proposta entrou com a inovação muita coisa nova para trabalhar. Eu mesmo trabalhei agora no 3º. Bimestre com as 7<sup>as</sup>. Séries Dança. Eu trabalhei “Zook”. Eles no começo ficaram assim: “Acho que não sei o que?; Dança?; Dança é muito ruim.”</u> Depois conforme foi passando o tempo eles foram gostando da Dança, e, no final do bimestre estava todo mundo gostando, adorando. Sair da questão do Vôlei, Handebol, Basquetebol e Futebol. Antes da Proposta Curricular não tinha como trabalhar outros conteúdos? Não, eu até conseguia trabalhar outras formas, eu</p>	<p><u>Eu acho que a proposta entrou com a inovação muita coisa nova para trabalhar.</u></p>	I	

	<p>cheguei a trabalhar “Flag-futebol”, Tênis, Tênis de Mesa, vários outros esportes em si, mas mesmo assim não tínhamos orientações para onde caminhar.</p> <p><u>A Proposta deu um respaldo para onde caminhar.</u></p> <p>Por exemplo, a Dança é uma coisa que eu não trabalharia porque eu não sei dançar então quando veio a proposta de “Zook”, “então deixa eu ir atrás disso” que eu não trabalharia, porque eu não sei dançar. Então quando veio a proposta de “Zook”, eu tenho uma amiga que é professora de Dança, pedi uns toques para ela, e eu passei para meus alunos.</p> <p>Só que... tem aquela coisa a proposta ta aí, só que quem vai fazer uso dela é que é a complicação, o cara olha e pode dizer:</p> <p>“Eu não vou fazer isso, vou dar Futebol.”</p>	<p><u>A Proposta deu um respaldo para onde caminhar.</u></p>	k	
<p><b>SUJEITO</b></p> <p>P3</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p><u>Então, primeiro é você ter uma material didático teórico nas</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

	<p>mãos isso é muito rico que a gente até então não tinha, ou você faz uma pesquisa ou não tinha. Agora infelizmente é um material fraco não é da qualidade que a gente necessitava, tem necessidade, mas eu acho que de positivo é isso. Hoje você tem um material teórico nas mãos, mas que não satisfaz.</p>	<p><u>primeiro é você ter uma material didático teórico nas mãos isso é muito rico que a gente até então não tinha.</u></p>	m	
<p><b>SUJEITO</b> P4</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> O ponto positivo é que <u>padronizou o conteúdo</u> então, o aluno que está na nossa escola de repente ele é transferido para uma outra escola, ele vai continuar vendo os mesmos conteúdos que ele estava vendo na escola anterior, porque antes ele tinha, as vezes, Vôlei e Basquete no primeiro semestre e de novo ele tinha Vôlei e Basquete, porque na outra escola eles trabalharam futebol e outra coisa, então agora não. Eles têm todo o conteúdo que tem que ser passado e o ponto negativo é que eu acho que você fica muito preso a isso, a gente até estava comentado um</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> O ponto positivo é que <u>padronizou o conteúdo</u></p>	k	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p> <p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

	dia na escola. Os professores de outras matérias que isso acaba “emburrecendo” o professor. Ele só sabe dar aula daquilo e acomoda naquilo, ele não busca mais outras coisas depois de passar aquilo dois anos ele já decorou e você acomoda você não vai buscar mais nada.			
<b>SUJEITO</b> P5	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Não há ponto positivo.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b> n	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P6	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> <u>Unificação nas escolas estaduais dos mesmos conteúdos, isso é importante.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Unificação nas escolas estaduais dos mesmos conteúdos</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> k	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P7	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Positivo é que você tem uma <u>teorização da atividade que é dada em quadra</u> , você teoriza as atividades que você dá em quadra, por exemplo Voleibol, Basquete, Handebol, Futsal, são os desportos que a gente mais desenvolve na escola, Ginástica Geral, o positivo é este.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> Positivo é que você tem uma <u>teorização da atividade que é dada em quadra</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> m	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P8	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Da revistinha, aquela parte mais	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> Da revistinha, aquela parte mais	<b>CODIFICAÇÃO</b> m	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

teórica que fala da importância da atividade física para a saúde, os problemas de quem não pratica, obesidade, problemas de saúde que as pessoas terão, infarto, derrame, assim, tem várias partes que falam sobre isso, que eu acho interessante. Aquelas partes que falam sobre drogas também, em relação a anabolizantes na verdade, utilizados na atividade física, estas partes esclarecedoras. Parte de saúde é interessante, mas a parte que entra na parte prática, que vem aquela..., na parte de lutas, aqueles esportes que você não tem como praticar. Tênis por exemplo, a gente tentou trabalhar com Tênis, porque tinha um menino que trabalhava em uma escola de Tênis e ele trouxe raquete e bolinha, naquela sala ainda a gente conseguiu alguma coisa, mas assim, para colocar, colocamos, amarramos lá uma rede assim, adaptamos sabe mais ou menos, mas pouca gente participava, porque eram 4 raquetes, então jogavam duas

teórica que fala da importância da atividade física para a saúde, os problemas de quem não pratica obesidade, problemas de saúde que as pessoas terão, infarto, derrame, tem uma parte assim, tem várias partes que falam sobre isso, que eu acho interessante. Aquelas partes que falam sobre drogas também, em relação a anabolizantes na verdade, utilizados na atividade física, estas partes esclarecedoras. Parte de saúde é interessante

	<p>duplas, as bolinhas começaram a sumir, porque não tinha um controle e aquela sala até que fez porque o menino se prontificou a trazer, e os outros? O objetivo da <i>revistinha</i> era construir raquetes, quando eu comentei com eles:</p> <p>“Imagina professora, que a gente vai construir, está ficando louca, quero jogar Futebol.”</p> <p>Então é inviável.</p>			
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 9	<p>Um dos pontos positivos que eu achei assim foi <u>a questão das estratégias que ela utiliza como, tornar o aluno pesquisador, isso é muito bom. Outra questão também que ela trás dentro do conteúdo do professor é a questão do professor <u>abordar o aspecto histórico da modalidade.</u></u></p> <p>Coisa que ele deixa a desejar um pouquinho é a questão das regras desportivas, pede para o aluno fazer pesquisa, mas não trás em si alguns exercícios, ela não estes questionamentos das regras</p>	<p><u>a questão das estratégias que ela utiliza</u></p> <p><u>abordar o aspecto histórico da modalidade</u></p>	I	I

	<p>dos jogos.</p> <p>Outra questão que é importante é <u>a questão de como eles abordam a técnica e a tática</u>, não como uma forma repetitiva, mas sim a técnica como um modo de fazer, não se exige do aluno que ele seja um exímio executor da tarefa, mas sim que ele vivencie a tarefa e outra, a tática como modo de fazer, então levar a criança a refletir dentro dos jogos, sobre quais estratégias, quais táticas, de que maneira ela poderia fazer aquilo de forma diferente para a atingir um mesmo objetivo, fazer a reflexão, daí eu acho legal, eu acho legal esta parte.</p>	<p><u>a questão de como eles abordam a técnica e a tática</u></p>	n	
<p><b>SUJEITO</b></p> <p>P - 10</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p><u>Abriu o leque de aprendizagem, você deixou de estar em uma linha que somente a Educação Física é prática</u>, uma linha metódica e você começou a usar outros meios outros caminhos e esses outros caminhos te dão uma amplitude muito grande.</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p> <p><u>Abriu o leque de aprendizagem, você deixou de estar em uma linha que somente a Educação Física é prática</u></p>	m	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>
<p><b>SUJEITO</b></p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

P - 11	<p><u>Agregar valores que eu ainda acredito ser de valia para o crescimento do aluno na sua integralidade.</u> Valores como levar o próximo em consideração, o respeito à questão da ética, valores em relação à sociedade à moral.</p>	<p><u>Agregar valores que eu ainda acredito ser de valia para o crescimento do aluno na sua integralidade.</u></p>	I	
<p><b>SUJEITO</b></p> <p>P - 12</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p>Positivo é que tenta de maneira global <u>tirar o professor de Educação Física daquela inércia que ele vem vivendo</u>, que muitas vezes a gente tem a consciência que a Educação Física está sendo difamada mais porque nós como professores deixamos isso acontecer não desenvolvendo a Educação Física na sua maior magnitude e sim a gente blefa e se põe passivo ao meio que já está ativo de repente ao Futsal, então temos que tentar ser ativos a este problema, então ela chega (a Proposta Curricular) em contra partida a isso, tentando fazer isso ser uma coisa diferente. Por exemplo, só pratica só Futebol e aquilo ainda sem</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p> <p>tirar o professor de Educação Física <u>daquela inércia que ele vem vivendo</u></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p> <p>k</p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>



	<p>regras adaptado pelos alunos onde na verdade teria que ser adaptado e organizado pelo professor. O professor deveria ministrar, a Educação Física estava e ainda está ainda em um momento em que o professor em um momento em que não é o professor que administra a aula é o aluno no par ou impar, “metade para cá, metade para lá” e acaba não sendo uma Educação Física que integra ela acaba desintegrando porque sempre vai ter aquele que não vai participar porque não sabe, não vai participar porque não é o melhor da sala, então aquele aluno que tem dificuldade nesta proposta que se desenvolvendo ao longo do tempo fica sempre excluído não querendo mais fazer Educação Física. Quando a gente tem <u>uma proposta que na qual todos vão participar, o aluno, todos vão partir do zero</u>, mesmo aquele que tem dificuldade vai conseguir acompanhar o ritmo da turma.</p>	<p>I <u>uma proposta que na qual todos vão participar, o aluno, todos vão partir do zero</u></p>		
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO

P - 13	Em nível de pesquisa é até legal, teve alguns trabalhos que eu pedi, teve <u>trabalhos excelentes dos alunos, no diz respeito a condicionamento físico, a obesidade, diabetes, exercício físico, atividade física, sabe esta parte teórica.</u>	<u>trabalhos excelentes dos alunos, no que diz respeito a condicionamento físico, a obesidade, diabetes, exercício físico, atividade física, sabe esta parte teórica.</u>	m	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 14	Essa <u>parte da fundamentação teórica é muito importante, ela já vem uma proposta fica mais fácil do professor trabalhar, desenvolver em sala de aula, principalmente para os iniciantes, que eu acho que estava muito perdido. Este é um dos fatores principais da proposta.</u>	<u>parte da fundamentação teórica é muito importante</u>  <u>para os iniciantes, que eu acho que estava muito perdido.</u>	m  k	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 15	No livro da quinta série tem <u>algumas atividades propostas que são aplicáveis, mas nas outras séries todos basicamente têm informações teóricas que sinceramente eu não preciso de mais que duas aulas para passar todas aquelas</u>	<u>algumas atividades propostas que são aplicáveis</u>	n	

	<p>informações com base teórica, mas transformá-las em uma atividade prática real, nesse aspecto eu não vejo nada.</p> <p>O que eu achei de interessante é que é um <u>“livrinho” bem confeccionado, bem impresso, dá uma orientação de onde buscar informações, mas transformá-las em atividades práticas é difícil.</u></p>	<p>é um <u>“livrinho” bem confeccionado, bem impresso, dá uma orientação de onde buscar informações.</u></p>		
<p><b>SUJEITO</b> P - 16</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A questão teórica, a questão de <u> você poder contextualizar com o aluno uma situação, você exemplificar a questão da luta, quando você trata a luta, você colocar para o aluno lutas é diferente de briga, no caso, entende? Trabalho muito esta questão o que é luta? O que, que trás a luta, tem regras, então o que eu associei, a dança tem regras, um tribunal tem regras, o esporte tem regras, nossa vida tem regras, todas as relações sociais são regradas, essa associação eu sempre fiz, então eu utilizei esta questão cultural das lutas, das</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> A questão teórica, a questão de <u> você poder contextualizar com o aluno uma situação</u></p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b> m</p>	<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

	<p>danças associando sempre às regras.</p> <p><u>Outros assuntos que eu não conhecia, eu não tinha visto tanto a fundo, isso favoreceu também que eu fosse atrás.</u></p>	<p><u>Outros assuntos que eu não conhecia, eu não tinha visto tanto a fundo</u></p>		
<b>SUJEITO</b> P - 17	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p>A linguagem da proposta é uma linguagem simples, <u>é uma linguagem que os alunos interagem bem, compreendem bem, a linguagem da apostila tanto para os alunos como para os professores, parece que está em boa sintonia. Os conteúdos também são coerentes com toda grade curricular que a gente aprende na universidade.</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b></p> <p><u>é uma linguagem que os alunos interagem bem</u></p> <p><u>Os conteúdos também são coerentes com toda grade curricular que a gente aprende na universidade.</u></p>		<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 18	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b></p> <p>Eu particularmente imagino assim, ponto positivo foi para a escola, não para o professor, porque para a escola o professor é obrigado a ficar dentro da sala de aula. <u>Tem a parte teórica que ele vai segurar o aluno e eu acho que favoreceu a escola, porque está prendendo lá o aluno a maior parte do tempo. O objetivo</u></p>	<p><u>Tem a parte teórica que ele vai segurar o aluno</u></p>		<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	quadra, Educação Física, esse deixa a desejar.			
<b>SUJEITO</b> P – 19	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A apostila veio para facilitar o trabalho da escola, <u>está aprendendo mais todos os alunos dentro de sala do que levando para a prática</u> , para a vivência, para a parte assim, socializando melhor.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>está aprendendo mais todos os alunos dentro de sala do que levando para a prática</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> m	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P – 20	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Eu acho que ponto positivo é a tentativa de nortear a Educação Física, <u>eu acho que a gente estava muito perdido</u> , cada um fazia o que bem entendia. O sentido de organizar, a intenção eu acho que é boa, falta adequar a cada escola a cada realidade. Eu acho que a intenção, acho que foi boa, a intenção.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Eu acho que ponto positivo é a tentativa de nortear a Educação Física, eu acho que a gente estava muito perdido.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> k	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 21	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> O objetivo eu acho que foi, <u>criou-se um diário de bordo, unificar todo o currículo do estado de São Paulo</u> , não igualar devido às diferenças regionais, mas trabalhar a	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>criou-se um diário de bordo, unificar todo o currículo do estado de São Paulo,</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b> k	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p>conduta entendeu? O certo quando você chegasse do Ensino Fundamental II ao Médio entende-se que o aluno passou, vivenciou “X” conteúdos. A princípio de positivo eu só vejo isso.</p>			
--	--	--	--	--

Pergunta: **Pontos negativos proporcionados pela proposta?**

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 1	<p>Negativo por exemplo o <u>caderno do professor, eu acho muito fraco, em relação aos conteúdos, já não dá para se basear só no caderno do aluno no material que vem para o aluno. Na questão material a proposta também deveria ser melhorada, por exemplo, se <u>você trabalha o tênis, deveria vir um material, uma rede, umas raquetes, não que não tenha aqui, mas a gente pode conseguir por meio de doações. Tem meninos que trabalham como catadores de bolinha. A gente arruma o material que os clubes descartam, bolinhas, eu arrumei uma rede, então assim</u></u></p>	<p><u>caderno do professor, eu acho muito fraco, em relação aos conteúdos,</u></p> <p><u>você trabalha o tênis, deveria vir um material, uma rede, umas raquetes,</u></p>	<p>q</p> <p>o</p>	<p>o) Falta de material adequado;</p> <p>p) Não respeito ao tempo e espaço da escola;</p> <p>q) Conteúdos alheios ao contexto da escola, defasados mal elaborados ou mal organizados;</p> <p>r) Falta de capacitação do professor</p>

	<p>falta este amparo na questão material.</p> <p><u>Adaptações eu tive que fazer cultura, Futebol americano numa quadra de 16X12 né? Tem que fazer adaptações, relacionar essas atividades a cultura deles.</u></p>	<p><u>Adaptações eu tive que fazer adaptações, fogue da cultura, Futebol americano</u></p>	q	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 2	<p>Não sei dizer agora de negativo, às vezes ela prejudica a gente um pouco.</p> <p>Eu tive um problema com a 7ª. Série, que no 2º. Bimestre a Proposta estava pedindo para trabalhar modalidade coletiva a escolha do professor Futsal ou Handebol e aí eu escolhi Futsal por causa da Copa do Mundo, já trabalho Futsal junto, tudo mais. <u>E aí veio a apostila de 4º. Bimestre e o tema é Futebol, “pô”.</u></p> <p>Eu falei não vou trabalhar Futsal este Bimestre, vou trabalhar Handebol, porque a modalidade que eu trabalharia no 2º. Bimestre. Organização do conteúdo.</p> <p>Fora também a <u>questão</u></p>	<p><u>E aí veio a apostila de 4º. Bimestre e o tema é Futebol, “pô”.</u></p>	q	o

	<p>da logística, porque as escolas <u>ou não receberam</u> ou <u>receberam parcialmente</u>, ou <u>recebe picado</u>, umas turmas <u>recebem outras não</u>.</p>	<p>escolas <u>ou não receberam</u> ou <u>receberam parcialmente</u>, ou <u>recebe picado</u>, umas turmas <u>recebem outras não</u>.</p>		
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 3	<p><u>Primeiro é ter o material, e ali eles pedem que você adapte muito o material</u>. Esta vendo aqui se e for trabalhar Atletismo com eles aqui eu posso fazer uma corrida de 20 metros dentro da quadra, o máximo que eu posso fazer é uma corrida de 20 metros dentro da quadra, porque eu não tenho nenhum outro espaço, talvez aqui esse lugar aqui (Pátio) ofereça espaço para corrida de 3 alunos, eu não <u>tenho nenhum outro espaço onde eu possa fazer isso</u>. Eu não tenho uma caixa de salto, eu não tenho..., é tudo adaptado, então você vais trabalhar Atletismo com o aluno é teórico, quer dizer eu tenho uma única modalidade que eu posso trabalhar com ele que é a corrida, mais nenhuma.</p>	<p><u>Primeiro é ter o material, e ali eles pedem que você adapte muito o material</u></p> <p><u>eu não tenho nenhum outro espaço onde eu possa fazer isso</u>.</p>	o	p



SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 04	Ponto negativo é a falta de estrutura ou de material onde <u>eles propõem a atividade</u> , eles <u>propõem</u> assim: “Proposta de Aprendizagem”. <u>Eles passam o que você deveria fazer</u> , <u>trabalhar com o aluno</u> , “ <u>separa seu aluno em tantos...</u> ” <u>mas muitas vezes não é possível fazer</u> .	é a falta de estrutura ou de material onde <u>eles propõem a atividade</u> .  Eles <u>passam o que você deveria fazer</u> , <u>trabalhar com o aluno</u> , “ <u>separa seu aluno em tantos...</u> ” <u>mas muitas vezes não é possível fazer</u> .	p o  q	
SUJEITO	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 5	<u>Impor determinada cultura</u> , eu não concordo.	<u>Impor determinada cultura</u>	p	
SUJEITO	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 6	São assim... As aulas não dá o mesmo... <u>Não encaixa o tempo de aula com as aulas que está na proposta</u> . Não dá para seguir, em duas aulas eu não consigo fazer as coisas como está dizendo lá, porque as vezes eu tenho duas aulas seguidas, uma vez na semana que eu vejo o aluno.	<u>Não encaixa o tempo de aula com as aulas que está na proposta</u> .	p	
SUJEITO	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 7	Negativo são as matérias que <u>elas não vão ao encontro da realidade do aluno</u> , não é? Por	<u>Negativo são as matérias que elas não vão ao encontro da realidade do aluno</u>	q	

	<p>exemplo, como eu já havia dito, você trabalhar com Taco em quadra, perigoso, jogo de Taco, bolinha de gude, você mesmo desenvolver bola de papel para poder trabalhar fisicamente, é errado. Pedem na proposta curricular que você desenvolvesse criatividade, Educação Física é uma área que tem sua especificidade e <u>não há necessidade de você trabalhar construindo material, essa área é mais voltada para a área de Educação Artística.</u> Educação Física trabalha com material específico da área.</p>	<p><u>não há necessidade de você trabalhar construindo material, essa área é mais voltada para a área de Educação Artística.</u></p>		
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P – 8	<p>Eu acho assim, para participar o ensino médio com estas atividades diferenciadas eu não sei se sou eu mesma que tem dificuldade em trabalhar, porque eu mesma, <u>muitas atividades que estão lá, eu não conheço só lendo, talvez tive um bloqueio para tentar desenvolver entendeu? Assim, tentar cativar, eu falei ainda, propus, mas eles não quiseram, interesse nenhum, e assim o ensino</u></p>	<p>ensino médio com estas atividades diferenciadas</p> <p>eu não sei se sou eu mesma que tem dificuldade em trabalhar [...] <u>muitas atividades que estão lá, eu não conheço só lendo,</u></p>	q	r

	<p>médio é difícil falar, não adianta falar: “Vamos”, “É obrigado.”, “Tem que fazer.”, tem que ter um diálogo, tem que partir deles também a vontade, se não, não vai. Tinha umas atividades: “Tchoukball”, não sei o que, eu achei muito difícil até para mim, para eu passar para eles, então eu não sei também se eu não tive um pouco de bloqueio.</p>			
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P – 9	<p><u>Um dos negativos foi a questão dos recursos didáticos, não tivemos recursos didáticos, materiais, não didáticos, mas materiais, mas materiais.</u> Por exemplo, tive que adaptar várias vezes alguns materiais para atender os objetivos do tema entendeu? Tive que adaptar como o Rúgbi. Rúgbi foi uma das modalidades que eu abordei no primeiro colegial, mas eu tive que fazer adaptação para estar passando Rúgbi, não tínhamos material, mas depois eu consegui comprar o material junto à escola. Então esta questão do material deixou um pouco a desejar porque se veio a apostila tem que vir também o</p>	<p><u>Um dos negativos foi a questão dos recursos didáticos, não tivemos recursos didáticos, materiais, não didáticos, mas materiais.</u></p>	o	

	<p>material, mas só também que o material é a escola que compra. Agora nós já fizemos um novo pedido para poder ter este material, porque a diretora, ela ajudou nesta parte.</p> <p><u>Alguns exercícios estão acima da capacidade cognitiva das crianças, ou as crianças deveriam estar naquele nível desejado, mas não estão.</u> Este é um ponto negativo então, eles enfrentam grau de dificuldade principalmente relacionada à pesquisa, pesquisa de campo, proposta que é uma das estratégias deles. São pesquisas que estão na apostila, então muitas vezes a criança tem dificuldade de realizar integralmente.</p>	<p><u>Alguns exercícios estão acima da capacidade cognitiva das crianças, ou as crianças deveriam estar naquele nível desejado, mas não estão.</u></p>	q	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P – 10	Por exemplo as apostilas, você fica pautado somente em cima daquilo, então assim é boa para quem não tem o conhecimento, para quem tem algumas dificuldades e tal, ela ajuda bastante. Mas para quem trabalha direito, já tem um conhecimento amplo, já faz o			

	<p>seu trabalho da forma como tem de ser feito de uma forma ou de outra os diretores e os coordenadores da escola querem que você fique somente em cima daquilo, então quer dizer <u>você fica meio engessado diante daquilo que foi proposto pela escola ou pelo Estado.</u></p>	<p>você fica meio engessado diante daquilo que foi proposto pela escola ou pelo Estado.</p>		
<b>SUJEITO</b> P – 11	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A instrumentação a ser passada para o discente não condiz com a realidade do mesmo, então infelizmente <u>o aluno recebe instrumentos que para ele não tem nenhum tipo de significado.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>o aluno recebe instrumentos que para ele não tem nenhum tipo de significado</u>		
<b>SUJEITO</b> P – 12	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A imposição, porque é imposto que o aluno faça de acordo com o que está falando na Proposta e o professor obedeça também e <u>tira a liberdade do professor determinar o que é melhor para o aluno naquele momento do seu desenvolvimento, então acaba se colocando de acordo com alguns pensamentos e não se leva em consideração o</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>tira a liberdade do professor determinar o que é melhor para o aluno naquele momento</u>		
	<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	mediador principal que é o professor.			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P – 13	<p>O aluno não está preparado para aceitar este tipo, porque as aulas de Educação Física elas são vistas assim como um momento de recreação do aluno. Então assim você trazer o aluno, até ele entender, ainda mais o ensino médio que ele já vem acostumado: “Toma uma bola aí, faz o que quer.”, não é bem por aí. Até entendo que esta parte teórica é importante, é igual quando eu entrei na faculdade, eu achava que ia jogar Vôlei, Basquete, ia correr, isso e aquilo e esqueci da parte teórica que “matava” não é?</p> <p>Mas valeu a pena eu aprendi muita coisa, principalmente naquilo que eu mais gostava que era Basquete e Vôlei, eu aprendi muita coisa na parte teórica.</p> <p>Então o aluno ainda não está muito preparado para isso, e isso tem que vir de onde? Você tem que começar a realizar estas aulas lá na base</p>	<p>O aluno não está preparado para aceitar este tipo, porque as aulas de Educação Física</p>	p	

	entendeu? Não é dar trabalho, mas dar aula expositiva, passar vídeo, terceira e quarta séries que eles estão assim, passar... brincadeiras fundamentadas no esporte e mostrar filme, vídeo de alguma coisa. É outra coisa que eu acho falta é material vídeo, DVD para esta parte prática da coisa.	eu acho falta é material vídeo, DVD para esta parte prática da coisa.		
<b>SUJEITO</b> P - 14	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> A parte negativa é que eu acho que algumas atividades que já vem prontas elas não são muito adequadas à escola. Essa parte de luta, algumas coisas que eles querem que desenvolva, mas que hoje eu vejo um perigo muito grande na escola. Por exemplo lutas, nós trabalhamos lutas na escola, tem que ser trabalhado com mais tempo, não nesse período, eles impõem também coisas como dança de repente naquela série não funciona, nós percebemos isso, aí tem que fazer uma adequação	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> A parte negativa é que eu acho que algumas atividades que já vem prontas elas não são muito adequadas à escola.  Por exemplo lutas, nós trabalhamos lutas na escola, tem que ser trabalhado com mais tempo, não nesse período.	<b>CODIFICAÇÃO</b> p  q	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 15	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> É como se você tivesse pego	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	<p>um recém nascido e dito para ele assim:  “Vai lá e pilota um caça, um avião de caça.”  <u>Eu vou levar aquilo para uma escola que não tem preparo nenhum, material nenhum, uma comunidade que não enxerga o benefício daquilo, não tem a menor noção.</u> Numa sala de aula como eu tive um segundo colegial com 58 alunos porque precisava ter 60 para formar duas classes e a Delegacia de ensino nos obrigou a formar uma só. Com 58 como colocar em prática aquilo ali?  Aquilo de verdade só serviu para gastar dinheiro para impressão bonitinha no papel.  É colocar em prática, como você coloca atividade em prática, realiza de verdade, se não consegue colocar aquilo que está ali você não tem o respeito dos seus alunos ela vai perguntar:  “Para que serve isso?”,  “Aonde eu vou usar isso?”,  porque nossos alunos vão fazer este questionamento, e você diz</p>	<p><u>Eu vou levar aquilo para uma escola que não tem preparo nenhum, material nenhum, uma comunidade que não enxerga o benefício daquilo, não tem a menor noção.</u></p>	<p>p o q</p>	
--	---	---	----------------------	--



	<p>o que para ele?  “A gente vai usar isso onde?”  “Quando agente aplica isso aqui?”  Aí você diz o que para o seu aluno?  “Olhe este livro bonitinho é para você ler e pesquisar na Internet ‘tá’?”  “E quando a gente vai fazer isso?”  “Ah... nunca.”  De verdade, mostrar para o aluno aquelas atividades sugeridas, algumas são interessantes, mas primeiro com certeza uma sala com mais de 15 alunos fica inviável, e nós tínhamos sala com até 58 alunos, sem material, sem recursos algum, já me disseram que tem verba específica para Educação Física e tudo mais, mas na nossa escola nunca chegou, e se chegou com certeza não é o suficiente para abrange todo o programa sugerido e os professores precisam de uma capacitação maior para trabalhar os diversos aspectos da Dança, do Folclore,</p>	<p><u>os professores precisam de uma capacitação maior para trabalhar os diversos aspectos da Dança, do Folclore, das Lutas</u></p>		
--	--	---	--	--

	<p><u>das Lutas</u> que fazem parte da Educação Física, mas dentro de uma escola onde você não tem estes recursos, onde o número de alunos é gigantesco.</p> <p>A gente ficou com uma a proposta sem pé nem cabeça, pergunte para qualquer um para que serve aquele “livrinho”, como os alunos do [...] mostraram o que eles queriam com os livros no final de 2009, os alunos do [...] jogando todos os livros no meio da avenida [...] só isso que lêis fizeram.</p>		
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO
P – 16	<p>A questão da aplicação. <u>Eu tenho um espaço limitado, você viu lá é um espaço limitado, às vezes os horários conflitantes, chocam horários.</u> Tem um jogo lá que eu tentei aplicar, Hóquei, com vassoura, aí que aconteceu? <u>Eu tentei por três vezes aplicar em uma turma da 7ª série, então... muito complicado, eu tive muita dificuldade em aplicar algumas coisas.</u></p> <p><u>A questão do material que eu tive que brigar, não sei</u></p>	<p><u>Eu tenho um espaço limitado, você viu lá é um espaço limitado, às vezes os horários conflitantes, chocam horários.</u></p> <p><u>Eu tentei por três vezes aplicar em uma turma da 7ª série, então... muito complicado, eu tive muita dificuldade em aplicar algumas coisas.</u></p> <p><u>A questão do material que eu tive que brigar,</u></p>	<p>p</p> <p>q</p> <p>o</p>

	se você viu se era Rúgbi ou Futebol Americano, até para o aluno, eu tive que fazer adaptações, então eu adaptei com outro material e consegui fazer.			
<b>SUJEITO</b> P – 17	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Materiais, o que está na escola são defasados, em algumas escolas não em todas obvio, só que muitas daquelas <u>atividades exigem materiais então o professor encontra dificuldade para estar aplicando.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>atividades exigem materiais então o professor encontra dificuldade para estar aplicando.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 18	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Tem várias etapas desta proposta, inclusive Boxe, não é? Material, só tem o material para uma pessoa, então eles teriam que mandar este material, são quarenta e quatro alunos, são quarenta e quatro pares de luva. Se trabalhar com esgrima é lógico que você não vai trabalhar com a espada, mas você trabalhar com cabo de vassoura; fica difícil. Os nossos alunos de hoje, o que, que eles fazem? Reagem a estímulos, partem para cima do outro, eu	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> Tem várias etapas desta proposta, inclusive Boxe, não é?  só tem o material para uma pessoa, então eles teriam que mandar este material	<b>CODIFICAÇÃO</b> q  o	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

	acho que tem muita coisa que ficou a desejar. Assim, ele trabalha muito assim a vivência do aluno, <u>mas a vivência do nosso aluno da periferia é uma coisa terrível, então... foge.</u>	mas a <u>vivência do nosso aluno da periferia é uma coisa terrível, então... foge, foge.</u>	p	
<b>SUJEITO</b> P – 19	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Já que temos nossos alunos um pouco violentos a questão do boxe é uma questão que deixa a desejar. A questão de muitos temas que a gente não tem suporte para trabalhar na escola, como Rúgbi, Futebol Americano, nós não temos este suporte. Então assim, é um tema que está fora do nosso padrão, <u>está totalmente fora, não tem como, é algo que deixa a desejar um pouco. São temas novos, são interessantes para estar sendo estudados, para estar aprofundando mais, assim são fora do nosso padrão.</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Já que temos nossos alunos um pouco violentos a questão do boxe é uma questão que deixa a desejar.</u> <u>a gente não tem suporte para trabalhar na escola, como Rúgbi, Futebol Americano.</u> <u>é um tema que está fora do nosso padrão, está totalmente fora,</u>	q  o  p	<b>CODIFICAÇÃO</b>
<b>SUJEITO</b> P - 20	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> O ponto negativo é aquele que eu já até acabei falando, a identidade das escolas, a individualidade, <u>tem muita coisa ali que foge totalmente da</u>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>tem muita coisa ali que foge totalmente da realidade da escola.</u>	p	<b>CODIFICAÇÃO</b>
				<b>CATEGORIZAÇÃO</b>



	<p>tive 4 meses de aula, uma correria infernal, trabalho muito intenso, muita leitura par se ajustar a proposta do estado. Bom, eu acho ótimo não vou negar, só isso aí tem que ser feito com todos, mesmos os efetivos antigos deveriam fazer, já que o curso é para a escola pública, todos devem fazer.</p> <p>Todos os professores deveram estar recebendo sua carga de informação infelizmente isso não se manifestou.</p>			
--	---	--	--	--

**Como você situa a questão da autonomia pedagógica em relação à Proposta Curricular?**

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 1	<p><u>Deu para conciliar legal. Acho que serviu pra trabalhar a teoria.</u></p> <p>Faço pesquisa como complemento ao conteúdo do caderno da proposta.</p> <p>E no início sempre fica esta questão:</p> <p>“O professor o que eu tenho a ver com isso?”</p> <p><u>Depois que você desenvolveu a parte teórica, explica, e vai para a prática eles percebem e facilitou bastante</u></p>	<p><u>Depois que você desenvolveu a parte teórica, explica, e vai para a prática eles percebem e facilitou bastante esta parte.</u></p>	s	<p>s) Não comprometeu a autonomia pedagógica, e auxiliou a prática docente;</p> <p>t) Não comprometeu a autonomia pedagógica, não há cobrança da aplicação;</p> <p>u) Comprometeu a autonomia pedagógica, impede proposta</p>

	<p><u>esta parte.</u> Então não dá para dizer aquela questão que ficou só amarrado no caderno. “<u>Não é imposta é proposta.</u>”</p>	<p>“<u>Não é imposta é proposta.</u>”</p>	<p>t</p>	<p>própria; v) Comprometeu a autonomia pedagógica, cobrança da aplicação.</p>
<b>SUJEITO</b> P - 2	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Eu particularmente não me achei cerceado. <u>Assim como nas temos os PCN, os Parâmetros Curriculares e que muitos professores nunca pegaram em um, você também tem a Proposta. Você pode fazer uso dela ou não.</u> Eu acho que depois de uma prova, eles pedem o conteúdo daquela apostila, mas, <u>eu acho que como eu disse, como referência, que foi para que veio isso.</u> Eu acho que ele funciona muito bem.</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Assim como nas temos os PCN, os Parâmetros Curriculares e que muitos professores nunca pegaram em um, você também tem a Proposta. Você pode fazer uso dela ou não.</u>  <u>eu acho que como eu disse, como referência, que foi para que veio isso.</u></p>	<p>t</p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p>
<b>SUJEITO</b> P - 3	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> <u>Autonomia então veja como eu já te falei para mim ela não é proposta, ela não é proposta, ela foi imposta, não é uma proposição. Eu acho que ela te engessa um pouquinho, ela retirou</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Autonomia então veja como eu já te falei para mim ela não é proposta, ela foi imposta, não é uma proposição. Eu acho que ela te engessa um pouquinho, ela retirou</u></p>	<p>v</p>	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p>
				<p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

praticamente toda a autonomia do professor. Eu vou dar um exemplo, as minhas aulas aqui eu trabalho, por exemplo, com a 6ª, 7ª e a 8ª série, então eu tenho uma aula com a 6ª e vou trabalhar Voleibol, aí eu tenho uma aula da 7ª e vou trabalhar com atletismo, aí eu tenho uma aula com a 8ª e vou trabalhar Tênis, aí volta uma aula com a 6ª série lá no Voleibol do início, então quer dizer eu tenho que trocar todo esse material, tenho que ter esse material na minha mão, porque eu tenho que olhar esse aluno em 50 minutos, mudar todo esse material, mudar tudo. Enfim então nós temos uma prática, não sei se você fazia o mesmo quando estava trabalhando uma determinada modalidade eu vou trabalhar em todos os níveis para a 5ª, 6ª, para 7ª. se eu tiver uma variação ela é pequena, porque? Porque é muito mais prático. Para você ter uma idéia a minha aula, por exemplo, eu vou para sala busco o aluno, faço chamada, hoje eles não trocam mais de



	<p>roupa, acabou isso aí, até o ano passado não fazia aula de calça jeans, só que aqui os meninos quando você entra na sala já estão aqui, estão prontinhos, as meninas só chegam 10 minutos depois e aí eu cheguei ao ponto onde eu tinha em uma sala de 40 tinha 10 prontos para Educação Física e 30 de calça jeans. Eu já não queria fazer aquelas trocas, aí eu aboli. Daí uma outra coisa, eu tinha uma prática de fazer aquecimento, se você fizer chamada, trocar de roupa, fizer aquecimento, acabou a aula, pode mandar o aluno de volta. Se você olhar daqui eles já estão organizados, essa sala é pequena, hoje eles já perceberam isso, mas uma 5ª. série você põe eles, eles para se organizarem em equipe eles levaram..., a 8ª. já esta organizada aqui, não precisa perder tempo.</p>			
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 4	Autonomia acho que é mais relacionada a esta questão, você passa o conteúdo, tem autonomia de			

	<p> <u> você montar a sua aula, trabalhando estes conteúdos, você não é obrigado a aplicar aquilo que a proposta está indicando, fazer aquela atividade igualzinho, só que o conteúdo é obrigatório, trabalhar aquele conteúdo.</u> </p>	<p> <u> você não é obrigado a aplicar aquilo que a proposta está indicando, só que o conteúdo é obrigatório.</u> </p>	<p> <u> t</u> </p>	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 5	<p> <u> Não tem autonomia, até porque como está a proposta é uma proposta antiga, como é meu primeiro ano, até porque muitas coisas eu não entendo, tem que estudar bem antes para a gente trabalhar.</u> </p> <p> A autonomia..., tira a autonomia do professor, embora todos os professores façam adaptações, na verdade a gente só tira uma base, quando a gente vai montar nossa proposta, a gente tira como base o que o governo quer, ou melhor, o que a proposta quer. </p>	<p> <u> Não tem autonomia, até porque como está a proposta é uma proposta antiga,</u> </p> <p> <u> a gente tira como base o que o governo quer, ou melhor, o que a proposta quer.</u> </p>	<p> <u> u</u> </p>	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 6	<p> <u> Ficamos sem autonomia, porque você fica preso na proposta. Às vezes surgem outras oportunidades para você</u> </p>			

	<p>juntar com alguns professores em projetos e o que acontece é que você ou você faz o projeto e <u>perde as suas aulas para aquilo, ou você ou você faz suas aulas e não entra em nenhum projeto na escola.</u></p>	<p>ou você faz o projeto e <u>perde as suas aulas para aquilo, ou você faz suas aulas e não entra em nenhum projeto na escola.</u></p>	u	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 7	<p>A autonomia pedagógica ela é parcial, porque a partir do momento que você propõe, que você faz uma proposta, segundo os órgãos aí, uma atividade, uma proposta para auxiliar o professor, ao mesmo tempo ela está coagindo o professor a trabalhar naquela linha, tirando a liberdade de cátedra do professor, sendo por se tratar da nossa área, que é a área motora, pressupõe-se que todo profissional de Educação Física, ele tem capacitação e o domínio da matéria para desenvolver todas as atividades que a proposta e planejamento independente da apostila.</p>	<p>A autonomia pedagógica ela é parcial, porque a partir do momento que você propõe, que você faz uma proposta,</p> <p>ela está coagindo o professor a trabalhar naquela linha, tirando a liberdade de cátedra do professor, sendo por se tratar da nossa área, que é a área motora,</p>	u	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 8	<p>É, realmente, a gente não tem autonomia, a gente é "goela</p>			

	<p>abaixo” não é? <u>Então a gente sente assim que veio lá de cima, tem uma pressão em cima, da supervisão que pressiona a cima, da supervisão que pressiona a direção, que pressiona a coordenação para pressionar o professor para usar, então você não tem autonomia. Aí você vai fazendo o que dá, e fica assim uma coisa, sabe meio mal feito. Na verdade a coordenação pressiona e aí a gente “ah tá...”, vai fazer, a gente vê que não sai, que não vai, e aí fica desse jeito entendeu? Meio..., meio faz de conta entendeu? Na verdade é isso, a gente não tem autonomia mesmo para fazer o que a gente acha que tem que ser feito.</u></p>	<p><u>Então a gente sente assim que veio lá de cima, tem uma pressão em cima, da supervisão que pressiona a direção, que pressiona a coordenação para pressionar o professor para usar.</u></p>	v	
<p><b>SUJEITO</b> P - 9</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Pelo que eu percebi e pelo que eu vi na primeira parte, <u>o que eu entendi é que ela é colocada como uma proposta eu seguir ou não, cabe a mim a escolha.</u> Enquanto professor e enquanto escolha dentro do</p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>o que eu entendi é que ela é colocada como uma proposta eu posso seguir ou não, cabe a mim a escolha.</u></p>	t	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p> <p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

	<p>meu planejamento, eu achei que ela é bem aberta, não é tão fechada, que não tem exigência de estar seguindo ela. Posso seguir ou não, isso depende do que eu quero abordar enquanto conteúdo do bimestre.</p> <p>Por outro lado para nós da área de Educação Física <u>facilitou bastante, porque é um material teórico que é de fácil acesso até para o aluno, com aquelas apostilinhas, tem algumas questões que são complicadas para o aluno devido ao nível intelectual.</u></p>	<p><u>área de Educação Física facilitou bastante, porque é um material teórico que é de fácil acesso até para o aluno,</u></p>	s	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 10	<p>Fere a autonomia porque ela engessa, porque os diretores de escola, coordenadores não <u>querem saber que aquilo veio para escola e, vou ter que usar aquilo ali, um conteúdo curricular, então você vai trabalhar exatamente aquilo lá, se você faz, se a proposta te dá o A, o B, o C e o D e você quer trabalhar o E, não pode porque o diretor não quer, porque está dizendo que é só o A, o B, o C e o D.</u></p>	<p><u>coordenadores não querem saber que aquilo veio para escola e, vou ter que usar aquilo ali,</u></p>	v	

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 11	Foi cerceada porque da mesma maneira que eles introduziram os conteúdos, eles obviamente querem que você trabalhe sobre os mesmos, agora a questão do fazer, da teoria e da prática há um abismo muito grande.	da mesma maneira que eles introduziram os conteúdos, obviamente querem que você trabalhe sobre os mesmos.	u  v	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 12	A autonomia foi lançada porque está pronto, então para que o planejamento do professor se já esta tudo pronto? Para que o Projeto Pedagógico da escola? Para que sentar e querer discutir se está sendo imposto aquilo? Então não tem necessidade mais, acredito que você é apenas um fantoche ali que está sendo conduzido a desenvolver aquilo que está sendo colocado pelo Estado.	acredito que você é apenas um fantoche ali que está sendo conduzido a desenvolver aquilo que está sendo colocado pelo Estado.	u	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 13	A autonomia foi comprometida, eu acredito que foi, era muito mais tranquilo, eu digo assim, quando você quer trabalhar não é?	era muito mais tranquilo, eu digo assim, quando você quer trabalhar não é?	u	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 14	Olha, sinceramente não, porque			

	<p><u>o que está na proposta nós já trabalhava com muita coisa, então não senti, sinceramente não senti.</u></p>	<p><u>o que está na proposta nós já trabalhava com muita coisa</u></p>	s	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 15	<p>Olha isso aí sem dúvida, mas a primeira parte não foram os livros, foram os jornais. Eu vou citar esta passagem porque eu usei o jornal a meu favor. Uma parte do jornal ficava contando e estória de um garoto que saiu de uma cidade do interior, ele nadava, pescava, brincava na rua e foi para uma cidade maior e não tinha nada disso e ele fez a solicitação para o prefeito de uma rua de lazer, o prefeito acabou atendendo e fez a rua de lazer. Como nossa escola não tinha banheiro, não tinha porta, as crianças que iam pegar a refeição deles tinham que comer sentados no chão e nas escadas, aproveitei aquilo e pedi para que todos os alunos escrevessem uma carta para o governador pedindo para que tivessem portas no banheiros, vasos sanitários, que nosso pátio fosse reformado, que nossa cozinha fosse reformada,</p>			

	<p>para que pudéssemos fazer nossas refeições sentados. Todos meus alunos fizeram isso, eu fiz uma relação com os principais pedidos entre as cartas sem nenhum tipo de correção, para que ficasse comprovado que não era maquiagem, não era enganação e através de um deputado estadual chegou nas mãos da Secretária de Educação, inclusive eu tenho as fotos comprovando isto. A secretária de Educação mandou uma foto para escola e uma foto para mim como se fosse um cartão e uma semana depois foi feito um investimento de quatrocentos mil reais na escola e a escola ganhou cozinha nova, banheiros novos, refeitório novo, as crianças não precisavam mais comer sentadas no chão e o maior benefício que eu obtive desta de toda esta Proposta foi o primeiro mês que ela foi implantada.</p> <p>Mas a autonomia foi retirada completamente dos professores, <u>não tem autonomia nenhuma e se for cumprida a</u></p>	<p><u>não tem autonomia nenhuma e se for</u></p>	<p>u</p>	
--	--	--	----------	--



	<p><u>risca o que foi determinado pela Delegacia de Ensino, com os coordenadores entrando em sala de aula, cobrando o programa, são completamente desconsiderados os professores dentro da escola. Porque você precisa de um curso superior para fazer este trabalho, qualquer com um mínimo de orientação vai poder fazer, que é entregar o livro e:</u></p> <p>“Agora entrar na Internet e resolvam o problema.”</p> <p>Acabou a relação professor/aluno, da necessidade de presença na escola, por seguir esta linha de pensamento.</p>	<p><u>cumprida a risca o que foi determinado pela Delegacia de Ensino, com os coordenadores entrando em sala de aula, cobrando o programa, são completamente desconsiderados os professores dentro da escola</u></p>	v	
<p><b>SUJEITO</b> P -16</p>	<p><b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Não senti cerceamento a autonomia pedagógica, porque <u>eu relacionei o material mais a um apoio e não imposição, pelo menos na minha unidade não foi imposto que eu trabalhasse aquilo lá, tanto é que eu fiz a inversão, a revista veio uma seqüência, então eu fiz a inversão. A revista veio na</u></p>	<p><b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>porque eu relacionei o material mais a um apoio e não imposição, pelo menos na minha unidade</u></p>	s	<p><b>CODIFICAÇÃO</b></p> <p><b>CATEGORIZAÇÃO</b></p>

	<p>seqüência primeiro bimestre, segundo bimestre, algum assunto que eu adiantei, eu não tinha acesso à revista, veio numa outra hora, foi interessante, a molecada pegou e veio: "Professor isso o senhor já falou, não vai falar mais." Houve mais cobrança nas outras disciplinas porque vincularam a questão da avaliação externa que é o Saresp, com nossa disciplina não há esta vinculação.</p>			
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 17	<p>Relativo, não que a autonomia foi podada de fazer, eu acho que aquilo serve <u>como material de apoio ao professor, não deve seguir aquilo de forma engessada.</u> Eu acho que não tira a autonomia vai do manejo de cada professor de saber lidar com esta proposta e tirar e adaptar, criar novos métodos, novos conteúdos não se prender à proposta.</p>	<p><u>como material de apoio ao professor, não deve seguir aquilo de forma engessada.</u></p>	s	
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 18	<p><u>Eu acho que tirou o direito do professor de estar explorando determinadas atividades. Esta</u></p>	<p><u>Eu acho que tirou o direito do professor de estar explorando determinadas atividades.</u></p>	u	

	<p>Proposta, não tem como você estar expandindo, ou você segue ou você não segue, aí você fica totalmente engessado, e é aí que a gente passa a utilizar a nossa autonomia de tempos atrás, de trabalhar a Educação Física como realmente ela é.</p> <p>Nós professores, a maioria das vezes a gente está em sala de aula, a gente passa a ser psicólogo, essa é verdade, a gente vai resolver casos terríveis assim de postura, sabe?</p> <p>Então eu acho assim a gente foge, foge sim, tem que trabalhar com o indivíduo.</p>			
<b>SUJEITO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>
P - 19	<p>Eles inseriram esta proposta para facilitar o trabalho dos professores, só que assim, <u>eles tiraram um pouco a liberdade do professor trabalhar o conhecimento dele com os alunos.</u> Então assim, eles, a intenção é unificar, é padronizar todas as aulas de Educação Física, tirando um pouco da autonomia do professor de</p>	<p>eles tiraram um pouco a liberdade do <u>professor trabalhar o conhecimento dele com os alunos.</u></p>	u	

	trabalhar o seu conhecimento. A gente tem que dar uma escapada para relaxar, porque só trabalhar com esta proposta não dá certo.			
<b>SUJEITO</b> P - 20	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b> Se você usar a apostila mesmo, se fosse uma proposta, eu teria o direito de seguir ou não. <u>Se você usar a proposta mesmo com um sentido de orientação, tem autonomia para mexer onde você vê que não é viável, eu acho que é legal.</u> <u>tem notícias de colegas que são obrigados a seguir tudo como está lá e é cobrado mensalmente: “Olha você não terminou a apostila 1.”, “Olha você não terminou a apostila 2.”, aí perde a autonomia total.</u> Se você seguir, se for escravo da apostila, você acaba perdendo totalmente o ideal eu acho. Você pegar a Proposta e tentar seguir tem coisas lá legal também, não é querer ser só do contra, tem coisas legais que eu mesmo peguei, usei e adaptei e nesse sentido eu não perdi a minha autonomia.	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b> <u>Se você usar a proposta mesmo com um sentido de orientação, tem autonomia para mexer onde você vê que não é viável, eu acho que é legal.</u> <u>tem notícias de colegas que são obrigados a seguir tudo como está lá e é cobrado mensalmente: “Olha você não terminou a apostila 1.”, “Olha você não terminou a apostila 2.”, aí perde a autonomia total.</u>	<b>CODIFICAÇÃO</b>  s  v	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>

SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CODIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO
P - 21	<p>Por falar em autonomia me remete a uma situação fundamental, não tem como eu trabalhar sem autonomia, a <u>Proposta eu a vejo como um “plano de bordo”, de unificação, mas eu mas eu sinceramente não me prendo a cem por cento. Eu vejo que quem elaborou estes conteúdos conhece exatamente as necessidades de cada faixa etária de cada série. Certamente você também com sua prática diariamente, você conhece as necessidades, e também a sua clientela que é o mais importante de tudo isso. Então os conteúdos que são improváveis de ser desenvolvidos dentro da escola eu acredito que o professor não deve se prender não. Ele pode usar como um “guia de bordo”, um guia de orientação, mas totalidade, cem por cento, em cima dele não é viável.</u></p> <p>Segundo nós temos uma carga horária reduzida, são duas aulas semanais é muito pouco, eu acho esta apostila</p>	<p><u>Proposta eu a vejo como um “plano de bordo”, de unificação, mas eu sinceramente não me prendo a cem por cento.</u></p>	s	

	<p>muito boa e é rica até, mas para nossa carga horária semanal, faz me rir, não dá, na época de três aulas talvez.</p>		
--	---	--	--