

Proposta de Ação para Sistematização Curricular da Educação Física a partir do modelo CIPP

Proposal for Action for Curricular Systematization of Physical Education from the CIPP Model

Valéria Sousa de Oliveira¹
Eduard Angelo Bendrath²

Resumo:

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a realidade da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano, SP, a fim de obter indicadores, que possibilitarão uma futura composição de sistematização do componente curricular mediante a observação de sua ausência efetiva na rede de ensino, assim como a necessidade de reformulação curricular. Como opção metodológica se adotou a pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de documentos oficiais, levantamento bibliográfico e coleta de dados por meio de grupo focal. Como subsídio do processo avaliativo foi utilizado o modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto) baseado em uma abordagem proativa de avaliação e tomada de decisões. A análise dos dados foi baseada no método de análise de conteúdo. Os resultados das análises do contexto, dos insumos, do processo e do produto final evidenciaram a existência de docentes comprometidos, mas que carecem de suporte técnico, político e didático. Os apontamentos culminaram numa proposta de ações com as necessidades fundamentais do momento atual, visando o futuro desenvolvimento da sistematização curricular do componente Educação Física no município.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Ensino Fundamental; Sistematização Curricular.

Abstract:

The aim of this research was to analyze the reality of school Physical Education in the municipal network of Suzano, SP, in order to obtain indicators that will enable a future systematization of the curricular component through the observation of its effective absence in the education system, as well as the need for curricular reformulation. The qualitative research methodology was adopted, with a reference to the analysis of official documents, literature review, and data collection through a focus group. The CIPP model (context, input, process, and product) was used as a subsidy for the evaluative process, based on a proactive approach to evaluation and decision-making. Data analysis was conducted using the content analysis method. The results of the analyses of context, inputs, process, and final product revealed the existence of committed teachers lacking technical, political, and didactic support. The findings led to a proposal of actions addressing the fundamental needs of the current moment, aiming at the future development of the curricular system of the Physical Education component in the municipality.

Keywords: Physical School Education; Elementary School; Curricular Systematization.

¹ Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar em Rede Nacional, UEM/UNESP, Professora da Secretaria Municipal de Suzano, Brasil. Orcid: 0000-0001-9343-3267. E-Mail: valeriaandrioli@hotmail.com

² Doutor em Educação pela UNESP, Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar em Rede Nacional, UEM/UNESP. Orcid Id: 0000-0003-2980-4961. E-mail: eabendrath@uem.br

Introdução

A elaboração de uma proposta curricular deve estar amparada em preceitos democráticos de participação e responsabilidade, fundamentadas em pilares sólidos que objetivam a melhoria da qualidade da educação. A proposta curricular, entendida como uma construção social reflete o campo de lutas que se estabelece na área e acabam por determinar quais conhecimentos são válidos. Assim os currículos escritos, embora inicialmente menosprezados pela comunidade docente tendem a gradativamente legitimar os conteúdos relacionados, mesmo que sejam recontextualizados pelos professores. (Neira, 2011 p.23)

Assim, por “democrático”, adotar-se-á o conceito definido por Benevides, em que a democracia é entendida como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (Benevides, 1996, p. 225). A autora afirma que esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça. Em outros termos, reúne os pilares da democracia como a liberdade para a participação na vida pública, ao ideal republicano, aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade, a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância. Podemos ver também essa concepção quando observamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Segundo Delors (1996), para se alcançar a educação de qualidade é necessário que os sistemas educativos criem, entre outros instrumentos, mecanismos de construção de currículos, com implementação e avaliação objetiva e pública para saber qual o seu real impacto na sociedade. O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes, as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares (Moreira; Candau, 2007). Devido a sua importância os professores precisam se sentir parte desta construção. Segundo Sacristán (2013) o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cujra raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) e representa, até hoje, a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que a compõe. Segundo o

autor, o currículo exerce dupla função: organizadora e unificadora, tendo papel decisivo das ações relativas ao ensinar e aprender dos conteúdos, ao mesmo tempo em que define o paradoxo de que nele próprio se estabelece ao criar e reforçar fronteiras do conhecimento aos quais delimitam seus componentes.

Assim, este estudo teve o objetivo de compreender de que forma uma construção coletiva, a partir de um componente curricular em específico (Educação Física), pode ser constituída e pode trazer importantes indícios para uma prática democratizante nas escolas públicas municipais de Suzano, São Paulo.

Referencial teórico

O contexto da Educação Física escolar no decorrer do tempo

Com a publicação de leis advindas de políticas educacionais de grande impacto no cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, garantiu o compromisso político de ampliar a educação primária obrigatória de quatro para seis anos e, em seu artigo 22, apresentava a Educação Física como prática obrigatória nos cursos primário e médio até os 18 anos. Em 1969, através do Decreto-Lei nº 705, tornou-se obrigatória a prática de Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, incluindo superior, seu currículo possuía predominância esportiva. Trecho que só foi revogado na LDB de 1996 (Brasil, 1961). De acordo com Soares *et al.* (1992), o currículo da Educação Física nesse período era baseado no esporte institucional. Segundo Castellani Filho (1988), o esporte com sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorado por diferentes regimes nacionais, tendo como apogeu o movimento “Esporte para Todos” na década de 1970 cuja Educação Física foi utilizada como estrada para a sua massificação.

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino primário e ensino médio passaram a se denominar Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. A Educação Física foi ratificada como obrigatória em todas as etapas de escolaridade compondo o currículo pleno e deveria estar de acordo como Decreto no. 69.450 de 01 de novembro de 1971 que regulamentava o funcionamento da mesma em todos os níveis (Brasil, 1971).

O Decreto denominou a Educação Física como “atividade” e esta possuía como finalidade despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do estudante contribuindo para as finalidades da educação nacional. Seus conteúdos

foram definidos e enfatizados em vários trechos do Decreto como sendo de caráter “desportivo e recreativo” (Brasil, 1971a).

Para Bracht (1999), esse modelo focado no esporte não mudou os princípios fundamentais antes postos nas práticas da Educação Física através da ginástica, que era a construção de corpos saudáveis e dóceis através de uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista. Porém, em virtude das novas necessidades sociais (e políticas) desse fenômeno, foram atribuídos novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

Fensterseifer e Gonzalez (2013) criticaram este decreto, apontando que esta característica de atividade atrelada apenas ao “exercitar-se”, distanciou a Educação Física dos objetivos republicanos da escola, atribuindo apenas algumas generalidades do tipo: ‘formação integral’, ‘socialização’, ‘interdisciplinaridade’, exercendo apenas a função de ‘bengala’ para as outras disciplinas, uma ‘compensação desestressora’, o que acabou sendo relegada a um segundo plano no espaço escolar.

Já na década de 80 surgiu, no meio acadêmico, o movimento renovador da Educação Física, mobilizado pelas ações sociais e políticas em prol da redemocratização do país, que agiu na busca da paridade da Educação Física com os demais componentes curriculares e fez várias críticas à concepção de currículo (Darido, 2003; Moura, 2012; Fensterseifer; Gonzalez, 2013; Gonzalez, 2017). Moura (2012) aponta que a crítica se estabeleceu sobre todo o passado da Educação Física, desde os higienistas, com o movimento ginástico do século XIX, até os tecnicistas do esporte na década de 1970. O autor diz que a empolgação da militância deste grupo, que ocorreu em mão única, o levou a ignorar que os movimentos higienistas, militaristas e tecnicistas contribuíram para a Educação Física se consolidar como disciplina escolar.

Bracht (1999) e Moura (2012) dizem que o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Segundo os autores, a Educação Física, no campo acadêmico e nas discussões pedagógicas, foi muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de origem marxista e, num

primeiro momento o movimento progressista apresentava-se homogêneo, mas após duas décadas já era possível identificar várias propostas com diferenças importantes entre si.

O ponto comum entre elas, apontado por Vianna e Lovisolo (2009) e Moura (2012), é a oposição a instrumentalização da escola a partir das classes dominantes, mediante a educação tecnicista. Segundo eles, os teóricos da linha crítica utilizam os mesmos argumentos elaborados pelas teorias crítico-reprodutivistas, seguida pelas teorias histórico-críticas e minimizam a importância de dar aos sujeitos das camadas populares, a possibilidade de desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua autonomia e competência para a vida profissional. Os autores ainda ressaltam que o equilíbrio entre a pedagogia, a técnica e a política cada vez mais são responsabilidades do professor, mas algumas concepções de educação contra hegemônicas abrem mão desta discussão (a respeito desse equilíbrio) e levam a equívocos da prática escolar das camadas populares.

Anos mais tarde, com a nova e atual LDB de 1996, o artigo 26, parágrafo 3º, apresenta a Educação Física não mais como “atividade”, como estava no Decreto no. 69450/71, mas como “componente curricular obrigatório da educação básica integrado à proposta pedagógica da escola”. Segundo a Constituição Federal de 1988, enquanto cidadãos, todos têm direito a educação (Brasil, 1988). Portanto, a Educação Física, ao ser considerada componente curricular obrigatório, a partir da LDBEN, todos os estudantes da Educação Básica devem participar dessas aulas independente de cor, raça, etnia e classe social. Como componente curricular, para que possa atingir os seus reais objetivos, ela precisa estar pautada nas diretrizes da educação brasileira.

Fensterseifer e Gonzalez (2013) afirmam que diante de alcance do *status* atual de componente curricular como as outras áreas, atrelado ao projeto político pedagógico da unidade escolar, cabe aos professores propor as soluções para os problemas apresentados, socializando-os, registrando e, principalmente, submetendo à crítica dos pares. Outro aspecto, proposto para reflexão pelos mesmos autores e por Bracht (1999), trata-se da legitimidade social da área. Segundo Fensterseifer e Gonzalez (2013), não se deve confundir legalidade (que já está garantida) com legitimidade. Esta depende de muito trabalho (e estudo) dos profissionais da

área. Implica reconhecer que, como professores, devem cada vez mais ampliar seus conhecimentos, com a finalidade, entre outras, de reconhecimento social.

Para Bracht (1999), as vertentes da aptidão física e do esporte não sustentam mais esta legitimidade, ao passo que as perspectivas progressistas ainda carecem de discussões relativas à sua implementação e no campo teórico com relação às suas bases epistemológicas.

Apoiando esta ideia, Correia (2016) afirma que a legitimação de todo ou qualquer componente curricular se dá a partir da relevância social dos seus conteúdos e da consistência desses no interior da dinâmica saberes escolares, didática e currículo.

O uso do modelo CIPP para tomada de decisão

Para subsidiar a avaliação deste estudo foi utilizado, como modelo de avaliação, o método teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, conhecido internacionalmente pelo anagrama CIPP, que são as iniciais de “contexto, insumo, processo e produto” (Stufflebeam, 1971). O uso do Modelo CIPP destina-se a facilitar a melhoria educacional por meio de uma abordagem proativa de avaliação e a tomada de decisões (Stufflebeam, 1971). Para Stufflebeam, (1971) a avaliação é definida como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar as alternativas de decisão”. E para efetivar esse processo o autor propõe quatro tipos de avaliação que se inter cruzarão com o processo apresentado: avaliação do contexto, avaliação dos insumos, avaliação do processo e avaliação do produto.

A avaliação do contexto diz respeito às decisões de planejamento de objetivos, de identificação de necessidades, oportunidades e problemas. A avaliação dos insumos engloba a análise da adequação das estratégias previstas aos objetivos do estudo, com base na qual são tomadas decisões de estruturação. A avaliação do processo inclui as decisões de aplicação e implementação das estratégias previstas, orientando as operações práticas no estudo. A avaliação do produto compara os resultados obtidos com os objetivos previstos ou resultados esperados para o estudo, permitindo a tomada de decisões de revisão e melhoria da qualidade (Stufflebeam, 1971). O quadro abaixo apresenta as definições operacionais para o modelo CIPP:

O modelo CIPP, fornece informações relevantes, pois permite uma visão sistêmica do contexto, dos recursos (humanos e materiais), dos processos e dos produtos. Os processos são altamente sistemáticos, como apresentados na tabela abaixo, desde o delineamento das

variáveis e valores do sistema, na coluna avaliação de contexto, até o fornecimento das descrições e explicações das realizações e impacto do projeto, na coluna avaliação de produto.

QUADRO 1 - Caracterização modelo CIPP

TIPOS DE AVALIAÇÃO					
	Contexto	Insumo	Processo	Produto	
O P E R A Ç Õ E S	Delineamento	Sistema de variáveis e valores	Especificações do problema Critérios do projeto Restrições	Pontos de decisão do processo Marcos Barreiras	Critérios de efetividade
	Obtenção	Desempenho e análise de dados	Identificação e análise de estratégias	Monitoramento de procedimentos	Efeitos primários, secundários e terciários.
	Fornecimento	Perfil de necessidades, oportunidades e problemas	Estratégias por matriz de problemas	Relatórios de progresso Relatórios de exceções	Descrição e explicação sobre a realização de projetos e o impacto
Definições operacionais para os quatro tipos de avaliações					

Fonte: Stufflebeam (1971).

Moreira e Caleffe (2008) apresentam as características essenciais de um estudo avaliativo de processos no campo educacional. Para eles, a avaliação não é neutra e está preocupada com as políticas e com as práticas; sendo sistemática, ela ocorre sobre produtos e processos, definindo e explorando a eficácia. A avaliação pode ser um processo de pesquisa em currículo, sendo fundamental no desenvolvimento profissional do professor. A avaliação é parte do processo de assegurar a qualidade. O processo de avaliação inclui: o foco do problema, coleta e análise de dados relevantes, comunicação dos resultados e proposição de recomendações.

Metodologia

Esta pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa de natureza aplicada (Vilela Junior, 2009; Moreira; Caleffe, 2008), instrumentalizada a partir da técnica de Grupo Focal (Gatti, 2005). Optou-se pelo Grupo Focal por ser um procedimento que, mediante as interações internas de um grupo reunido para discutir o tema da pesquisa com base nas experiências pessoais e profissionais, permite obter compreensões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo, as práticas cotidianas e as ações a serem tomadas para melhorar a qualidade do objeto em análise (Gatti, 2005; Kitzinger, 1995).

Os participantes foram os professores do componente curricular Educação Física que atuam nas escolas de educação infantil (grupo de 4 e 5 anos) e ensino fundamental I (1º ao 5º ano) de uma rede municipal de educação da grande São Paulo.

Foram convidados 38 professores que eram, na ocasião, a composição total da área na pasta da educação. Para a participação na pesquisa os professores deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão:

- a) ser professor de carreira da rede municipal;
- b) ter formação superior na área de Licenciatura em Educação Física;
- c) ter interesse em participar do estudo;
- d) ter disponibilidade para a participação das reuniões do grupo focal;

Após a triagem inicial a composição do grupo ficou definida um N amostral de 8 professores que cumpriam os requisitos dos critérios de inclusão. As reuniões foram marcadas previamente em dez encontros semanais, sendo as mesmas gravadas e posteriormente transcritas em sua íntegra para posterior análise.

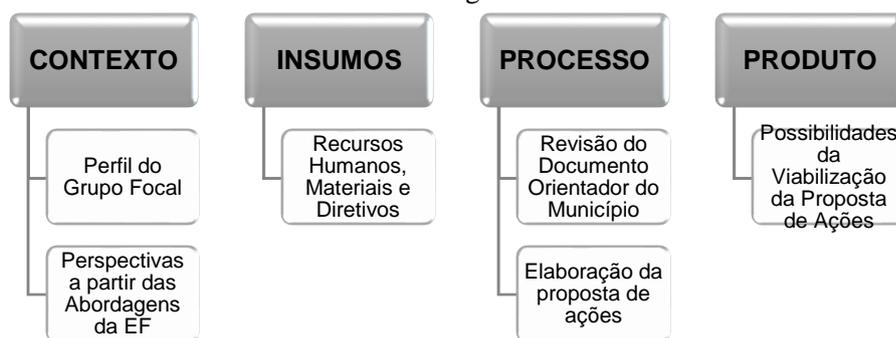
Como forma de análise de dados optou-se pela análise de conteúdo, vinculando-a a construção “a priori” de categorias centradas no modelo CIPP (contexto, insumos, processo e produto). O objetivo da análise de conteúdo é o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. Esse mecanismo de dedução é a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos relativos às condições de produção e apontamento de novos indicadores (Bardin, 2016).

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade proponente sob o número 3211827.

Resultados

A análise dos dados foi agrupada em categorias definidas “a priori” e compreenderam o universo de ação com foco no modelo CIPP para tomada de decisão, sendo constituída como mostra a Figura 1:

FIGURA 1 - Categorias analisadas



Fonte: autores, (2022)

Contexto

Suzano é uma cidade da região metropolitana do estado de São Paulo, no Alto Tietê (34 km da capital), com população estimada em 303 mil habitantes segundo dados do IBGE (2021). Possui economia diversificada, sendo destaque no comércio do Alto Tietê. Possui 73% do território em área de proteção aos Mananciais e 7% de área de proteção ambiental de várzea do Rio Tietê. Sua localização é próxima a importantes rodovias do estado, favorável ao desenvolvimento socioeconômico da região (Suzano, 2018).

Na educação, Suzano iniciou o processo de formação do sistema educacional municipal na década de 1980 através de leis que incentivavam a municipalização da educação e a oferta da educação infantil, instituindo a Secretaria Municipal de Educação em 1987, mas seu Sistema Municipal de Educação foi constituído apenas anos mais tarde, em 2002 (Suzano, 2016). Suzano apresenta atualmente resultados do Ideb em 6,1 para os anos iniciais (INEP, 2021).

O grupo de professores participantes da pesquisa, todos concursados pertencentes à rede municipal de educação de Suzano - SP, possuem formação inicial em períodos variados e formação continuada em temas distintos, como pode ser observado no Quadro 2.

QUADRO 2 - Perfil de Formação do Grupo de Professores da Pesquisa

Professor	Ano de Formação	Rede (anos)	Especialização	Mestrado	2ª graduação	Acúmulo de cargo
P1	2016	6	-	-	-	Prefeitura SP
P2	2005	11	Ciências do Esporte	2020	-	Mesma rede
P3	2009	11	EF Escolar	-	Pedagogia	-
P4	2007	11	Aprendizagem Motora	Cursando	Pedagogia	Mesma rede
P5	2002	11	-	-	Pedagogia	Estado
P6	2006	10	-	-	-	Estado
P7	2011	7	Deficiência Intelectual	-	Pedagogia	-
P8	2010	11	EF Inclusiva	-	-	-

Fonte: Autores (2022)

Como pode ser observado, cinco participantes ingressaram na rede no mesmo período, há onze anos, em virtude da implementação do cargo de PEB II na rede. Na formação continuada, percebe-se que dos oito participantes, cinco possuem pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*, sendo quatro voltadas para a área de Educação Física. Destas, duas são diretamente ligadas ao contexto escolar. E um professor cursou pós-graduação voltada para a educação, enfatizando contextos cognitivos do desenvolvimento. Um professor mestrado e outro está cursando.

Com relação ao acúmulo de funções, cinco dos oito professores trabalham em jornada dupla. Destes, dois acumulam na mesma rede, dois acumulam com a rede estadual e um acumula com outra rede municipal. Importante ressaltar que P7 trabalha nos dois períodos em Suzano com jornada extra, atuando como pedagogo no outro período, e P8 é atleta paralímpico da seleção brasileira, tendo uma jornada intensa de treinos na carga horária semanal.

Com relação ao perfil pedagógico de ação objetivamos compreender quais concepções teóricas que norteiam, predominantemente, as práticas pedagógicas dos professores. Para a realização dessa ação, tomamos como referência o trabalho de Darido (2003) sobre as principais abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, Ferreira (2019) afirma que é incomum encontrar um professor que assuma uma única abordagem como orientadora de suas ações, e mais raro encontrar professores plenamente conscientes dessa associação entre suas ações e as proposições das abordagens específicas.

Portanto, a partir do debate de temas geradores realizado pelo Grupo Focal, pôde-se obter um panorama de recorrência do uso de abordagens-pedagógicas no fazer docente como mostra o quadro 3.

QUADRO 3 - Abordagens Pedagógicas mencionadas pelos participantes

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Saúde Renovada				X	X	X		
Cultural	X	X	X	X	X	X	X	X
Crítico-superadora	X	X		X	X	X	X	
Crítico-emancipatória		X		X				
Sistêmica	X	X	X	X		X	X	
PCNs	X	X			X	X		
Jogos Cooperativos	X	X		X		X	X	

Fonte: Autores (2022)

Com esta enunciação, foi observado que o pensamento do grupo focal se aproxima principalmente das características das abordagens Cultural, Crítico-superadora, Sistêmica e dos Jogos Cooperativos.

Insumos

Segundo Moreira (2013) há que se reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam diferentemente em diversas situações.

Para Buchmann e Hannum (2001) os insumos educacionais são compostos por instrumentos de apoio ao ensino, que vão desde salas de aulas, bibliotecas, equipamentos eletrônicos até os recursos humanos. Buchmann Hannum (2001) e Souza (2010) apontam que os insumos fazem maior diferença em contextos com insuficiência, típico em países em desenvolvimento em que os recursos são distribuídos de forma desigual, como é a realidade da maioria dos municípios brasileiros.

Para se efetivar uma gestão educacional capaz de prever as necessidades educacionais, na prática deve-se observar alguns elementos: as condições de implementação das políticas, a disponibilidade financeira, os recursos humanos e outras condições materiais e imateriais (Vieira, 2007).

Gadotti e Romão (1998) afirmam que a chegada dos investimentos não é fator decisivo para melhorar a qualidade de qualquer sistema de ensino. É preciso saber usar os recursos disponíveis e, sem dúvida nenhuma, sua alocação prioritária na capacitação e atualização de recursos humanos (Gadotti; Romão, 1998; SOUZA, 2010).

Costa (1990), citado por Gadotti e Romão (1998), afirma que os fatores intraescolares, ou seja, aqueles que dependem das formulações e dos procedimentos da própria escola, de fato se traduzem no currículo e no sucesso dos estudantes. No entanto, existem outros fatores extraescolares, sociais e fatores pessoais que merecem atenção. O quadro 4 ilustra as evidências citadas pelos professores.

QUADRO 04 - Insumos Evidenciados

Recursos		
Humanos	Materiais	Diretivos
Professores qualificados; Diretores presentes; Coordenadores em algumas escolas; Estudantes envolvidos no processo; Comunidade participativa;	Espaços limitados na maioria das unidades; Materiais escassos em várias unidades, porém existentes.	Livros didáticos; Semanários; Planejamentos; Instrumentos de avaliação; Documentos normativos e leis; BNCC; OCMS; Novo Currículo Paulista; Acervo bibliográfico.

Fonte: Autores (2022)

No que tange aos recursos humanos, o grupo apontou diversos pontos convergentes para uma ação benéfica para o desenvolvimento educacional da rede escolar, em especial para a qualificação e comprometimento dos atores, assim como o envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola. Entre os insumos apresentados pelos professores, os ambientes físicos e materiais foram citados como escassos e inadequados.

Em relação aos recursos diretivos, os participantes do grupo focal apontaram, entre outros recursos, as principais leis e normativas para a elaboração curricular no município, entre algumas apontadas pelos participantes, existem as de esfera federal, Constituição Federal de 1988, LDBEN de 1996, Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2017), a de esfera estadual como o Currículo Paulista (2019), e municipal como as Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino (2016). O grupo apresentou conhecimento relativo ao conteúdo e aplicabilidade de tais instrumentos jurídicos, indicando compreensão que transcende os limites do componente curricular.

A realidade que se revela na rede municipal de educação de Suzano é a de ausência de uma sistematização curricular, havendo apenas documentos orientadores genéricos que não se traduzem efetivamente em uma proposta para a área. Dessa forma, os dados da pesquisa indicaram que os professores têm conhecimento da existência de importantes aspectos legais necessários para a condução de uma proposta de sistematização curricular no município, contudo relataram que carecem de momentos coletivos para um debate intelectual e o desenvolvimento de um conhecimento aprofundado.

Processo

Souza (2010) afirma que os indicadores de processos podem estar preocupados com a eficiência interna e/ou externa, pois descrevem uma relação entre insumo e produto. Neste caso, a preocupação foi com a eficiência interna, que é relativa ao projeto em elaboração, mas também com a eficiência externa ou eficácia social, que expressa o grau de relevância do projeto para a sociedade a partir da escola, ou seja, se os conteúdos educacionais terão a qualidade exigida pela sociedade.

Para isso, na discussão das estratégias, foi sugerido pelo grupo focal revisar os elementos fundantes expressos nos Direitos e Objetivos de aprendizagem do documento chamado “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino” (2016), mesmo cientes que o processo de elaboração deste documento ocorreu anteriormente à homologação da BNCC atual.

O grupo então estabeleceu as iniciativas a partir de 4 indicadores de ação para fundamentar o processo de sistematização de uma proposta curricular, sendo definidos conforme mostra o quadro 5.

QUADRO 5 - Desenvolvimento das Estratégias

Desenvolvimento das Estratégias
1. Direitos de Aprendizagem – Sinalizadores para a progressão das experiências corporais
2. Objetivos de Aprendizagem – Eixos estruturantes com foco para a cultura
3. Corpo e Movimento – Tema transversal associado aos eixos culturais
4. Elaboração do quadro de Ações – Ações propositivas para sistematização

Fonte: Autores (2022)

O grupo enfatizou que os Direitos de Aprendizagem devem conduzir o professor a aproveitar as experiências dos estudantes, ressignificar, ampliar e transformar estas experiências em novas, ampliando os seus conhecimentos de uma forma contextualizada e significativa. A principal aproximação epistemológica se refere à utilização e movimentação do corpo como linguagem, sendo que apresentam características comuns como o estudo no âmbito motor, além de aspectos artísticos (por exemplo, o sentido estético) e culturais (Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014).

Em relação aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, a ação do grupo centrou-se nos eixos de apreciação, execução, criação e reflexão. Estes eixos apresentam graus de complexidade (introduzir, aprofundar e consolidar) num processo gradativo de acordo com os anos escolares. Nas discussões foi apontado que tais eixos auxiliam na organização e facilitação do processo educacional com maior clareza quanto aos objetivos, pois o grupo compreende como um processo um tanto complexo.

As discussões referentes aos eixos estruturantes resultaram na evidência das suas características principais, como o sentido e a relevância para a elaboração da sistematização curricular, como pode ser observado no quadro 6

QUADRO 6 - Eixos estruturantes para a sistematização curricular

Apreciação	Execução	Criação	Reflexão
Sentir prazer, Vivenciar, Observar, Conhecer e Apreender	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos.	Ressignificar de modo criativo, colocando autoria nas práticas corporais e valorizando as diferenças.	Momento de ampliação e significação das práticas aprendidas, respeitando as individualidades

Fonte: pesquisa autores (2022)

Os eixos estruturantes expressam princípios como a inclusão, liberdade de pensamento e respeito às diferenças. Correia (2016) afirma que a Educação Física, por ser um subsistema da educação brasileira, está vinculada a esses princípios do ideário moderno, portanto os

sistemas de ensino devem elaborar programas e currículos estruturados e condizentes com tais princípios, relacionando sentidos nos eixos verticais e horizontais do currículo (níveis escolares e componentes curriculares).

Na discussão sobre a sequência didática, foi elencado que para se aproximar dos objetivos propostos, o professor deve também ter como primordial um olhar minucioso sobre a cultura ao qual está inserido. O grupo entendeu que o professor precisa compreender que com o advento da globalização, o processo de envolvimento com a pluralidade de culturas existentes é dinâmico, as crianças estão a todo tempo em contato com novas e diversificadas formas de culturas. É necessário, portanto, valorizar as macroculturas (global) e as microculturas (local). Desta forma, o planejamento deve conter recortes relevantes da realidade. Esta compreensão vai de encontro ao documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem - MEC” (2012), no qual afirma que o professor deve considerar a história de vida, a família, a cultura, o contexto social, a lógica de ver o mundo e os saberes do estudante.

Produto

Ao fim dos encontros do grupo focal foi constituído o produto técnico final, sendo sugerida uma proposta de sequência de ações para uma futura sistematização curricular da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, organizada a partir de necessidades fundamentais do contexto atual, identificadas nas discussões e traduzidas em prioridades.

O que se evidenciou nas discussões, entre outras problemáticas, foi a ausência de sede (unidade escolar fixa) nas escolas para os professores da rede municipal de ensino. A justificativa da Secretaria Municipal de Educação para este quadro é a permanente mudança da demanda escolar, diminuindo e aumentando turmas anualmente.

Nesta perspectiva se faz necessária a avaliação educacional dos caminhos percorridos pela Educação Física escolar até o tempo presente com vistas à construção de um programa de sistematização curricular da cultura corporal de forma contextualizada com a realidade escolar do município de Suzano, a fim de garantir uma continuidade na aprendizagem por parte dos estudantes, gerando assim, mais qualidade na educação das mesmas.

Sendo assim, para cada prioridade foram estabelecidas metas consideradas pertinentes à condução de um trabalho sustentado em objetivos educacionais claros e factíveis. O grupo focal deliberou por ações passíveis de serem executadas pelos docentes e gestores da rede municipal, como pode ser observado no quadro 7:

QUADRO 7 - Proposta de ações para a Sistematização Curricular da Educação Física

PRIORIDADE DEFINIDA	METAS	ESTRATÉGIAS DE AÇÕES
Documento Norteador	Construir material norteador para as práticas de ensino no tocante a objetivos a serem alcançados a partir da realidade do capital humano e dos recursos disponíveis na rede de ensino.	Pesquisas nos documentos balizadores (levantamento de dados bibliográficos); Pesquisas com os atores (estudantes, comunidade escolar e docentes); Parceria com instituições de ensino superior; Parcerias com profissionais da área; Pesquisa sobre infraestrutura escolar para a EF.
Concepção de Educação Física	Identificar junto aos professores de EF da rede quais as principais concepções do componente que permeiam suas práticas pedagógicas; Proporcionar um alinhamento teórico dos objetivos educacionais da EF aos documentos normativos da esfera municipal, estadual e federal.	Estudo das diferentes concepções teóricas da EF; Estudo aprofundado da concepção apresentada no documento de orientação municipal: multiculturalismo. Revisão dos objetivos construídos nos demais documentos normativos quanto à pertinência ao contexto municipal.
Definição de objetivos	Assegurar objetivos condizentes com as políticas educacionais contemporâneas para a área, traçando as habilidades e competências para cada ano.	Revisão do documento municipal “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Suzano” e demais balizadores; Respeito aos objetivos da esfera federal e estadual; Construção dos objetivos da identidade local.
Sequenciamento de conteúdos mínimos ao longo dos anos/bimestres	Sistematizar de forma gradual diversificando os temas da cultura corporal; Estabelecer critérios de seleção dos conteúdos.	Utilização dos referenciais nacionais, estaduais e municipais para balizar a construção da sistematização; Consulta aos livros didáticos da área; Mapeamento (consulta à comunidade escolar).
Estratégias metodológicas	Estabelecer critérios mínimos privilegiando metodologias que valorizem o saber sobre o fazer e o saber ser, além do saber fazer.	Pesquisa junto aos professores de EF da rede sobre as estratégias metodológicas que já são utilizadas; Busca na literatura de diferentes estratégias metodológicas como vivências, tematização, problematização, ludicidade, contextualização, etc.
Encontros periódicos com o coletivo docente.	Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) centralizados.	O grupo se responsabiliza inicialmente pela condução dos

		trabalhos até a definição de um coordenador técnico da área; Promover debates com os professores da rede sobre temas centrais do currículo apresentados nesta proposta.
Formação continuada	Definir temas prioritários para a formação continuada tão necessária à qualidade educacional.	Levantamento de temas tradicionais e contemporâneos, de grande repercussão; Seminário de práticas pedagógicas aberto à comunidade externa (ouvinte e participante) com apoio da SME.

Fonte: Pesquisa Autores (2022)

A proposta elaborada apresenta prioridades, metas e ações estratégicas que visam o estabelecimento de parâmetros curriculares a partir dos dados da realidade, em consonância com os documentos normativos. Esta proposta apresenta caminhos possíveis para a elaboração de parâmetros curriculares de natureza coletiva, sua implementação e avaliação periódica, alinhados ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, às melhorias educacionais na rede municipal.

Importante destacar que, para o estabelecimento de tais parâmetros, os professores precisam ter clareza sobre a concepção de sujeito que pretende se formar, seu perfil, que sociedade se pretende construir, além disso, quais conhecimentos em Educação Física se reivindicam em dada realidade e quais abordagens da Educação Física contemplam as necessidades evidenciadas. Isso denota que uma definição pragmática de sujeito e sociedade não pode ser constituída “a priori”, devendo a mesma ser fruto de uma constituição histórica e social, pois como bem argumenta Sartre (1987 apud Diogo e Maheirie, 2007) o sujeito se constitui pela superação de uma situação, realizando suas escolhas em relação ao campo dos possíveis.

Em relação ao movimento de sistematização curricular, a UNESCO publicou em 2014 uma pesquisa mundial em Educação Física escolar para compreender e melhorar a política da área nos seus países signatários. Entre os principais resultados, o documento aponta que, mesmo garantida em lei, não há efetividade do trabalho em diversas regiões, principalmente aquelas onde a responsabilidade curricular está em escolas com “atores individuais”, ou seja, em contextos de implementação localizada e limitada dos currículos. Outro problema encontrado, mesmo com a garantia da lei, é o status de menor importância atribuído ao componente e aos seus professores.

Com relação ao estabelecimento de objetivos e conteúdos, a pesquisa da UNESCO (2014) demonstrou que as reformas educativas têm estimulado mudanças nos currículos da Educação Física, direcionando para objetivos curriculares que busquem resultados cognitivos (conhecimento/saber), psicomotores (habilidades/fazer) e afetivos (atitudes/valores), associados ao desenvolvimento e manutenção de um estilo de vida saudável e ativo ao longo da vida, e estimulando conteúdos com uma gama ampla e equilibrada de oportunidades nas atividades curriculares para mudar o status histórico do esporte como conteúdo predominante.

Considerações Finais

A pesquisa permitiu observar potencialidades na rede municipal para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, mas também evidenciou obstáculos basilares à concretização de objetivos fundamentais na Educação Física escolar. Os indicadores levantados nas análises de contexto, insumos, processo e produto, método empregado nesta pesquisa, permitem reconhecer uma série de influências que têm moldado diversamente a Educação Física escolar da rede municipal analisada e propor alternativas de melhorias.

Na análise de contexto foi possível compreender que a formação inicial dos professores participantes ocorreu em períodos variados e a formação continuada em temas distintos, contribuindo (conjuntamente com outros fatores como a experiência pessoal, profissional, pressupostos políticos e ideológicos) para compreensões diversificadas em relação ao conceito que possuem sobre a Educação Física e como atuam em suas práticas, ficando evidente que os professores adotam múltiplas abordagens nos contextos de práticas pedagógicas, com algumas tendências predominantes nos seus discursos de posicionamento.

Na análise de insumos, os indicadores educacionais evidenciados permitiram produzir um quadro da realidade educacional para a área de Educação Física na rede municipal, constituindo-se como um material útil a ser utilizado pelos gestores públicos e educadores que tenham o compromisso com a melhoria da qualidade na educação, podendo, a partir das informações, efetuar ações corretivas em contextos de insuficiência, típico nas realidades brasileiras e na realidade local, ou potencializar ações assertivas observadas.

Na análise do processo, o grupo focal evidenciou que os direitos de aprendizagem possuem um aspecto educacional universalizante no sentido de aproveitamento de experiências, ressignificando, ampliando e transformando suas aprendizagens, além de oferecer suporte para um trabalho avaliativo e pautando-se em duas premissas: a valorização das diferenças e as experiências lúdicas na educação. Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, são alicerces que

organizam as experiências educativas, algo ressaltado pelo grupo focal como de alta complexidade, principalmente quando se encara uma realidade em que não existe um estudo aprofundado dos norteadores curriculares.

Na etapa análise de produto, o produto técnico elaborado é apresentado como uma proposta de ações, constituída em três etapas: prioridades definidas, metas, e estratégias de ação, visando ao fornecimento de informações aos gestores municipais para que possam usá-las na tomada de decisões para o estabelecimento de parâmetros curriculares e, assim, melhorar a qualidade educacional do município.

A identificação das prioridades para qualificar o trabalho podem ser compreendidas como necessidades fundamentais, e não um conjunto de predeterminações, sendo flexíveis e adaptáveis de acordo com as condições e circunstâncias, aspirando sempre padrões mais elevados de qualidade. O método CIPP, modelo de avaliação prospectiva com objetivo de tomada de novas decisões tendo em vista a melhoria educacional, pode ser utilizado como subsídio para a efetivação da proposta sugerida aqui nesta pesquisa, como apoio a outros métodos destinados a projetos educacionais amplos e com objetivos audaciosos como a transformação social.

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, M.V.M. **Educação para a democracia**. Lua Nova, São Paulo, nº38, dez., 1996.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Tradução: Reto, L. A.; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACHT, V. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, ago.,1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau**.1971.

_____. **Decreto 69450 de 01 de novembro de 1971a**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências..

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05/01/2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20/03/2018.

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

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. **Developing Countries: A Review of Theories and Research**. Annual Review of Sociology, v. 27, p. 77-102, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se Conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.30, nº 3, p. 831-836 jul./set., 2016.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola – Questões e Reflexões**. Guanabara Koogan, 2003.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DIOGO, Maria Fernanda; MAHEIRIE, Kátia. Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski. **Aletheia**, Canoas, n. 25, p. 139-151, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 30 dez. 2022.

FENSTERSEIFER, P.E.; GONZALEZ, F.J. Desafios da Legitimação da Educação Física na Escola Republicana. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, nº 2, jul./ dez., 2013.

FERREIRA, H.S. Abordagens da Educação Física Escolar: da Teoria à Prática [recurso eletrônico] Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: **EdUECE**, 2019.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil - Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais**. 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONZALEZ, F. J. Planejamento Curricular na Educação Física Escolar Diálogos com a Praxiologia Motriz. In: **Praxiologia Motriz na América Latina: Aportes Para a Didática na Educação Física** / organizador João Francisco Magno Ribas. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

IBGE. **Cidades e Estados**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2021.

INEP. **Planilhas do Ideb: Taxa de Aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

KITZINGER, J. **Introducing focus groups**. Glasgow University Media Group, Department of Sociology, University of Glasgow, Glasgow. v. 311, p. 299-302, 1995.

MOREIRA, A.F.B Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, D.L. **Cultura e Educação Física Escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

NEIRA, M.G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo. Penso Editora. 2013.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A.M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 5, p.153-179, mai./ago. 2010.

SOUSA, N.C.P.; HUNGER, D.A.C.F.; CARAMASCHI, S. ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 28, nº3, jul./set., 2014.

STUFFLEBEAM, D. The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Annual meeting of the American Association of School Administrators**. 1971, p.1-30.

SUZANO. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Suzano**. Suzano, set., 2016, 345 p.

SUZANO. **Perfil socioeconômico**. Prefeitura Municipal Suzano, 2018. Disponível em: <https://www.suzano.sp.gov.br/web/desenvolvimento-economico-e-geracao-de-emprego/perfil-socio-economico/>. Acesso em : 26/12/2022

UNESCO. **World-wide Survey of School Physical Education**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France: UNESCO, 2014.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H.R. Desvalorização da Aprendizagem Técnica na Educação Física: Evidências e Críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.15 nº 4, p.883-889, out./dez. 2009.

VIEIRA, S.L. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE** – v.23, nº 1, p. 53-69, jan./abr., 2007.

VILELA JUNIOR, G. B. Metodologia da pesquisa científica. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2009.