



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

CARLOS AFONSO FERREIRA DOS SANTOS

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA**

BELÉM – PA
2021

CARLOS AFONSO FERREIRA DOS SANTOS

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

BELÉM – PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S237i Santos, Carlos Afonso Ferreira dos.
Inovação pedagógica e o currículo de Educação Física :
percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA / Carlos
Afonso Ferreira dos Santos. — 2021.
175 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2021.

1. Educação básica. 2. Currículo. 3. Educação Física. 4.
Inovação pedagógica. I. Título.

CDD 370

CARLOS AFONSO FERREIRA DOS SANTOS

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de avaliação: 08/06/2021

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Orientador – PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dra. Marta Genú Soares
Examinadora Externa – PPGED/CCSE/UEPA

Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro
Examinador Interno – PPEB/NEB/UFPA

BELÉM – PA
2021

A Luciclea, Luana e Roberto, pelo amor, apoio
e incentivo de sempre.

AGRADECIMENTOS

A minha família e alicerce, Luciclea Ferreira, Roberto Carlos e Luana Rosa, pelo incentivo e amor fraterno. Em todos os momentos estiveram presentes e sei que com vocês sempre poderei contar.

A Tia Jaci, Vó Vitória, Vó Rosa, Tio João, Tia Ariete e Jeane. Nas situações de angústias e problemas de qualquer natureza sua disposição em ajudar foi primordial nessa minha jornada formativa.

A meu orientador Marcio Raiol, pelos ensinamentos, parcerias e pensamentos. Em uma época na qual prevalecem a conspiração e o caos, ter alguém tão solidário do lado é um privilégio. Sem dúvida você foi essencial para meu crescimento como pesquisador e pessoa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE) pelas discussões e colaborações tão necessárias a construção deste escrito. Em especial as queridas Elane Monteiro, Lívia Bentes e Nádia Serique.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) pelas experiências formativas significativas e pela oportunidade de desfrutar com muito fervor o Curso de mestrado. Aos professores que direta ou indiretamente colaboraram com esta pesquisa.

Aos membros da banca, Marta Genú e Leonardo Zenha, pelas contribuições extremamente valiosas a qualificação deste trabalho.

Aos professores e coordenadora pedagógica da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), sujeitos da pesquisa, pela participação generosa na investigação desenvolvida.

Aos amigos de sempre e para sempre, em especial Ítalo Freitas, Juliana Mesquita, Laura Romano, Welison Alan e Raiane Gonçalves, com quem compartilhei e compartilho grandes momentos de vida e diálogos frutíferos sobre minha trajetória pessoal e acadêmica.

A todos outros amigos de Soure e Belém que amo e sem os quais não existiria humanamente.

A meu gatinho “Oito”. Você toda noite esteve deitado na minha bancada de estudos me acompanhando na escrita deste trabalho e sempre estará em meu coração.

A Deus, por todas as bênçãos e amor.

Esperança não significa certeza. Esperança não significa uma promessa. Significa um caminho, uma possibilidade e um perigo.
Edgar Morin.

RESUMO

A pesquisa objetivou discutir a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, por meio de investigação e análise desse fenômeno educacional no currículo e nas percepções de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA). A metodologia adotada foi o estudo de caso naturalístico, com duas fases investigativas: análise documental e pesquisa de campo a partir de entrevista semiestruturada. O *lôcus* do estudo foi a EAUFPA e os sujeitos, quatro professores de Educação Física e uma coordenadora pedagógica do ensino médio da escola. Os resultados alcançados com a análise dos documentos evidenciam a existência de uma relação de simetria, expressa no alinhamento da UFPA a objetivos educacionais com fundamentos inovadores, os quais concebidos no projeto educativo da unidade de ensino básico dessa instituição, a EAUFPA, e, em certa medida, aspirados pelo currículo prescrito de Educação Física da referida escola. Os dados obtidos em campo demonstram que a inovação na educação e na Educação Física tem por base um sentido social e formativo de natureza contemporânea, manifestado, no plano instrumental dos docentes entrevistados, na efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e repensadas capazes de elevar a qualidade do ensino ofertado; de rever o tradicionalismo histórico da educação escolar; e de promover mudanças conscientes nas práticas educativas. Também foi constatado que professores de Educação Física da EAUFPA reconhecem a pretensão inovadora da escola em seu plano institucional. Contudo, sua materialização depende da oferta de condições reais para o alcance a práticas inovadoras, como o trabalho articulado com a gestão e a não precarização do trabalho docente. Quanto ao currículo de Educação Física da escola investigada, os resultados indicam, ao mesmo tempo, o estímulo proveniente dele a construção de práticas pedagógicas inovadoras por professores de Educação Física, assim como elementos em sua forma e conteúdo capazes de minimizar a condução de experiências dessa natureza. Nesse cenário, a participação ativa de docentes na reorientação e ampliação de currículos com base nas demandas pedagógicas cotidianas caracteriza importante fonte de produção de inovações na Educação Física da escola básica contemporânea. A fim de alcançá-las, a mobilização de processos, práticas e atitudes reinventadas e ressignificadas representa ação fundamental para o alinhamento desse componente curricular a suas tendências formativas mais atuais.

Palavras-chave: Educação básica. Currículo. Educação física. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

The research aimed to discuss innovation in the pedagogical practices of Physical Education at school, through investigation and analysis of this educational phenomenon in the curriculum and in the perceptions of Physical Education teachers at the UFPA School of Application (EAUFPA). The methodology adopted was a naturalistic case study, with two investigative phases: document analysis and field research based on a semi-structured interview. The locus of the study was EAUFPA and the subjects, four Physical Education teachers and a pedagogical coordinator of the school's high school. The results achieved with the analysis of the documents show the existence of a relationship of symmetry, expressed in the UFPA's alignment with educational objectives with innovative foundations, which were conceived in the educational project of the basic education unit of that institution, EAUFPA, and, in a certain way measure, aspired by the prescribed Physical Education curriculum of that school. The data obtained in the field show that innovation in education and Physical Education is based on a contemporary social and formative meaning, manifested, in the instrumental level of the teachers interviewed, in the implementation of contextualized and rethought pedagogical practices capable of raising the quality of the work teaching offered; to review the historical traditionalism of school education; and to promote conscious changes in educational practices. It was also found that Physical Education teachers at EAUFPA recognize the innovative intention of the school in its institutional plan. However, its materialization depends on the offer of real conditions to reach innovative practices, such as the articulated work with the management and the non-precariousness of the teaching work. As for the Physical Education curriculum of the investigated school, the results indicate, at the same time, the stimulus arising from it the construction of innovative pedagogical practices by Physical Education teachers, as well as elements in its form and content capable of minimizing the conduct of experiences of this nature. In this scenario, the active participation of teachers in the reorientation and expansion of curricula based on everyday pedagogical demands characterizes an important source of production of innovations in Physical Education in the contemporary basic school. In order to achieve them, the mobilization of reinvented and reframed processes, practices and attitudes represents a fundamental action for the alignment of this curricular component with its most current training trends.

Keywords: Basic education. Curriculum. Physical education. Pedagogical innovation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da inovação	49
Quadro 2 – Princípios da UFPA e indicativos de inovação no ambiente escolar	90
Quadro 3 – Distribuição dos conteúdos em função das séries no currículo de Educação Física da EAUFPA	101
Quadro 4 – Temas desencadeadores para os conteúdos organizados no currículo de Educação Física da EAUFPA	107
Quadro 5 – Abordagem do conteúdo esporte no 2º ano do ensino médio, no componente curricular Educação Física, na EAUFPA	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Práticas inovadoras na área de intervenção pedagógica da Educação Física	72
Figura 2 – Triangulação das fontes de dados da pesquisa	85
Figura 3 – Missão da EAUFPA e produção de mudança	94
Figura 4 – Ilustrativo do funcionamento dos temas desencadeadores no currículo de Educação Física da EAUFPA	107
Figura 5 – Classificação das inovações pedagógicas realizadas por docentes de Educação Física da EAUFPA	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará
GPRAPE	Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o ensino na Educação Básica
FEF	Faculdade de Educação Física
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
PP	Projeto Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNED	Política Nacional de Educação Física e Desportos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDU	Plano de Desenvolvimento da Unidade
CONSEPE	Conselho Universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
MMA	Artes Marciais Mistas
EJA	Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS DISCURSIVIDADES NA ESCOLA	22
1.1 O formal e o interativo: aspectos constitutivos da escola e do currículo	23
1.1.1 Dualidade curricular: tensões e desafios na escola básica.....	25
1.2 Análise aos currículos da Educação Física no Brasil: um discurso contemporâneo para as práticas pedagógicas	31
2 INOVAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO	42
2.1 Inovar na escola básica e na Educação Física escolar	42
2.2 Inovação e mudança em educação: recorte histórico, abordagens e significações	45
2.2.1 Ações sistemáticas e planejadas: o refundar da escola.....	48
2.2.2 Promoção de mudança e a potencialização da capacidade transformadora de atores educacionais.....	52
2.2.3 Inovação pedagógica	57
2.4 Inovações pedagógicas para uma Educação Física contemporânea	64
2.4.1 Caracterizando a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física	67
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	74
3.1 Aspectos teóricos: por que pesquisar a inovação?	74
3.2 Situando a pesquisa e o objeto: explorando documentos institucionais	75
3.3 Abordagem e tipo de pesquisa: o estudo de caso	78
3.4 Percurso metodológico: condução do estudo	79
3.4.1 Coleta de evidências	79
3.4.2 Análise das evidências.....	83
4 IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA EAUFPA: FUNDAMENTOS DE INOVAÇÃO E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	87
4.1 A inovação como princípio nas políticas de ensino da UFPA	88
4.2 Inovação na EAUFPA: objetivo institucional e projeto formativo	91
4.3 Aspiração inovadora do currículo de Educação Física da EAUFPA	99

4.3.1 Contexto histórico de construção do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA ...	99
4.3.2 Organização e distribuição de conteúdos	100
4.3.3 Objetivos.....	103
4.3.4 Seleção dos saberes	104
4.3.5 Temas desencadeadores.....	106
4.3.6 Currículo inovador?.....	109

5 CAMPO DE INOV(AÇÃO): DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INOVADORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... 112

5.1 Inovação em educação: percepções docentes 112

5.2 Projeto pedagógico da EAUFPA: cotidiano escolar como fonte de inovação 118

5.3 Inovação em Educação Física: significados..... 121

5.3.1 Inovação nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da EAUFPA

 126

5.4 Inovação no currículo..... 132

5.4.1 O prescrito: percepções docentes relativas à influência do currículo oficial sob as práticas inovadoras em Educação Física

 133

5.4.2 O cotidiano: o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras por docentes de Educação Física da EAUFPA.....

 138

5.5 Olhar da coordenação pedagógica sobre inovação em Educação Física 143

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES 148

REFERÊNCIAS..... 155

APÊNDICES 166

Apêndice 1: Protocolo do estudo 166

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 169

Apêndice 3: Roteiro de questões de docentes..... 174

Apêndice 4: Roteiro de questões de coordenadores pedagógicos..... 175

INTRODUÇÃO

Inovar é uma autêntica aventura, afirma o sociólogo espanhol Jaume Carbonell (2002, p. 9). De acordo com o autor, inovar compreende uma viagem “[...] marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações”. Reverberada no campo educacional, a aventura proporcionada pela inovação se entrelaça às expectativas contemporâneas do fazer educativo, igualmente marcado por dificuldades, perigos, possibilidades, paradoxos, adicionado de interesses, construções, histórias, desejos...

Se inovar corresponde a uma autêntica aventura, pode este fenômeno navegar por espaços diversos, dentre os quais a educação de vertente escolarizada e, de modo específico, as práticas pedagógicas de seu interior, entendidas como ações curriculares de natureza educativa ao manifestar relações didáticas e formativas entre docentes e educandos com o conhecimento escolar. Portanto, relações capazes de reconsiderar as concepções hegemônicas de existência da escola.

Em meio ao rol de circunstâncias íntimas às práticas educativas e ao fenômeno da inovação, uma questão particular emerge: é possível afirmar que as práticas escolares de nossos tempos se encontram constantemente na busca por inovações? A resposta à questão evidencia as dificuldades impostas à escola do século XXI em rever suas práticas, forma e organização, as quais, em perspectiva histórica, caracterizam-se por tempos e espaços regidos por lógicas disciplinares, currículos estagnados e lineares, modos desejados de comportamento, dentre outros aspectos.

O exercício reflexivo empreendido evidencia a importância de destaque temático às discussões sobre inovação na educação escolar. Ressalta, ademais, a opção pelo entrecruzamento entre tais discussões e o campo teórico da Educação Física escolar e do currículo. Nesse contexto, a explanação do movimento empírico de construção do objeto da presente pesquisa se mostra fundamental.

A aproximação pessoal com o campo do currículo e da escola básica decorre essencialmente da minha participação nas dinâmicas curriculares e vivenciais do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa “Currículo da Educação Básica”. Entretanto, advém da minha formação em licenciatura em Educação Física, também pela UFPA, o primeiro contato acadêmico e pessoal com os estudos curriculares. A compreensão crítica da escola básica e

do papel que assume o currículo foi primordial para a atribuição de relevância teórica aos aspectos resultantes das práticas pedagógicas ocorridas nesse espaço educativo.

Nas experiências acadêmicas por mim vivenciadas no ensino superior entre 2015 e 2018, o valor atribuído à escola se fez presente no trilhar desse percurso, por meio de discussões, reflexões, intervenções, os quais me possibilitaram analisar criticamente o espaço escolar em diálogo com o campo da Educação Física.

Nesse mesmo recorte temporal, igualmente me foi oportunizada a participação em discussões mais profícuas acerca da escola básica e, especificamente, sobre o currículo, por intermédio da participação como membro no Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE), fato que me permitiu o vínculo reforçado, acadêmica e pessoalmente, com o campo da escola durante o tempo em que venho contribuindo com o grupo (de 2016 até o presente momento).

Esse vínculo se deu, primeiramente, por intermédio da participação em pesquisas e estudos relacionados ao espaço escolar, o que me fez criar uma aproximação mais íntima com o campo da pesquisa acadêmico-científica. Segundo, pela investida no estudo particular do currículo, desembocando no meu trabalho de conclusão de curso de graduação, intitulado “O lugar do currículo na formação inicial em Educação Física da Universidade Federal do Pará – Campus Belém”, apresentado à Faculdade de Educação Física (FEF) da UFPA, ao final do Curso de Licenciatura em Educação Física, em dezembro de 2018.

Assim, enquanto grupo vinculado ao PPEB, o GPRAPE foi, para mim, instrumento importante de iniciação aos estudos e pesquisas que possuem por fonte as práticas pedagógicas na escola básica. Junto a outras experiências acadêmicas em minha formação inicial, tal temática foi concebida como possível objeto de estudo no mestrado acadêmico, iniciado em março de 2019.

As experiências acima citadas se referem a minha participação em atividades e projetos de extensão no curso de graduação em Educação Física, dentre os quais o projeto intitulado “Concepções sobre o corpo que dança na disciplina Educação Física: um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior”, que possuía o objetivo de realizar interlocuções entre teoria e prática pedagógica, bem como ações/atividades teórico-metodológicas para o ensino da dança na educação básica, por meio da vivência e experimentação desta prática corporal.

Com sessões formativas e vivenciais, o projeto foi uma dentre tantas experiências a me permitir o contato e reflexão sobre as práticas pedagógicas em Educação Física. Neste

caso, o conteúdo Dança foi o interlocutor de tais reflexões, uma vez que os estudos realizados e as práticas experimentadas tiveram por norte a resignificação do que comumente se observa no ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física: atividade necessária quase sempre em datas festivas, ensino descontextualizado e coreografias dadas, impossibilitando novas experiências corporais e o desabrochar do sentido artístico e criativo dos estudantes na escola básica. Nesse ponto me encontro com o tema “inovação”.

Este encontro sucedeu as vivências acadêmicas, extensivas e científicas na formação inicial, as quais constituíram meu ser profissional, permitindo-me o olhar reflexivo à educação escolar e às práticas dela decorrentes, principalmente as de natureza inovadora. De igual modo, possibilitaram-me a compreensão da Educação Física escolar como tempo-espço de práticas curriculares e pedagógicas baseadas na socialização com qualidade de seus saberes.

Acredito na não novidade desta compreensão, tanto para os profissionais da área, quanto para sua literatura acadêmica, pois há muito se observa o discurso de uma Educação Física renovada ocupando espaço privilegiado em suas bases teórico-práticas. Entretanto, embora esse discurso tenha se tornado o horizonte visado nas práticas e produção acadêmica da Educação Física, sua historicidade na educação brasileira impede, em certa medida, o trilhar de novas práticas e novos sentidos para este componente curricular na escola básica contemporânea.

É no desabrochar da análise supracitada que caminho para a construção de meu objeto de pesquisa no mestrado acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica, o qual surge por meio das experiências vivenciadas em minha formação docente (que tiveram como foco o olhar à Educação Física em sua natureza renovada) e das reflexões acadêmicas e pessoais provenientes de estudos e pesquisas relativas ao currículo e as práticas pedagógicas da Educação Física.

Desse modo, este relatório, vinculado a Linha de Pesquisa “Currículo da Educação Básica” do PPEB, tem por tema “Inovação pedagógica na Educação Física escolar” e objeto “Inovação no currículo e nas percepções de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem”.

Concernente ao objeto em questão, ressalto que as práticas pedagógicas inovadoras, juntamente ao estudo curricular, exercem papel central de discussão da pesquisa desenvolvida. Pesquisa essa que assume fundamentalmente a abrangência do conceito e das

diferentes características da inovação como eixo de sustentação das análises realizadas, relacionando-as ao currículo da escola básica (em suas dimensões prescrita e interativa).

Inovação e currículo aqui se aglutinam em um mesmo objeto; podendo ser aquela entendida como elemento temático central de pesquisa, e esta como fonte para a observação e análise de uma realidade particular: o discurso de natureza inovadora (ou não) da Educação Física, oriundo da orientação teórico-filosófica de identidade inovadora da EAUFPA, tal como expresso em seu Projeto Pedagógico (PP).

A escolha pela EAUFPA como *lócus* de investigação diz respeito a sua expressão de referência dentre as instituições públicas da região metropolitana de Belém, tratando-se de uma instituição federal de tradição demarcada no cenário dos ambientes educacionais do Pará, pois, para além de desenvolver suas atividades no eixo do ensino, abarca ações voltadas à pesquisa e extensão necessárias a experimentação de inovações pedagógicas no âmbito das práticas escolares e curriculares.

Nesse sentido, cumpre avaliar que o currículo de Educação Física, ao estar associado ao PP da EAUFPA, apresenta-se como fonte fecunda para análise da inovação presente tanto neste documento, como nas práticas pedagógicas dos professores atuantes na instituição, caracterizando-se os mesmos objetos de investigação da presente pesquisa.

A investigação da inovação nas diferentes dimensões do currículo de Educação Física da EAUFPA exprime a relevância social da pesquisa, pois pode colocar em evidência o princípio inovador das práticas pedagógicas assumido pelo componente curricular na instituição e, de modo alusivo, proporcionar reflexões sobre sua legitimação na educação básica do Estado do Pará; assim como evidenciar características da inovação pedagógica em Educação Física na região Norte do Brasil, como sugerido por Maldonado et al. (2018).

Em sentido restrito, as imersões analíticas sobre inovação no currículo e prática da Educação Física na EAUFPA são justificadas pela obrigatoriedade deste componente curricular na educação básica brasileira, bem como por sua natureza formativa na escola. Por esse motivo, o reconhecimento das mudanças produzidas nos aspectos que compreendem sua prática pedagógica faz-se necessário.

Portanto, o mergulho no estudo das inovações pedagógicas na Educação Física escolar exerce relevância na produção acadêmica nacional e local. Além disso, a presente dissertação cumpre relevância social ao tratar da discussão e reflexão sobre a prática educativa da Educação Física com características inovadoras na educação básica da região Norte-brasileira, tendo por referência o estudo desse objeto no âmbito da EAUFPA.

Quanto à investida analítica e reflexiva em torno do currículo, a pesquisa relaciona intimamente o estudo das inovações a este campo, reforçando sua relevância acadêmica. Tal relevância advém do interesse acadêmico pela interlocução teórica entre os temas inovação, Educação Física e currículo, de modo que o último compreenda objeto que suscite profícuas análises para o campo das inovações na Educação Física escolar.

Por esta razão, e motivada pelas considerações introdutórias em tela, a dissertação possui o seguinte problema de pesquisa: quais os significados atribuídos à inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de Educação Física da EAUFPA?

As questões norteadoras do processo investigativo foram: como a inovação se apresenta no projeto educativo da EAUFPA? A disciplina Educação Física da EAUFPA, do ponto de vista de seu currículo, estimula práticas pedagógicas inovadoras? Os professores de Educação Física da EAUFPA desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras? Como se dão tais práticas?

Desse modo, possuímos¹ por objetivo geral discutir a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar por meio da investigação e análise do currículo e das percepções de professores de Educação Física da EAUFPA. Os objetivos específicos são:

- Investigar, em documentos institucionais, a inovação como princípio que possa orientar as práticas acadêmicas da UFPA e educativas da EAUFPA, além do discurso da proposta curricular da Educação Física da escola na perspectiva da inovação.
- Compreender as percepções sobre práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física, presentes nos discursos de professores da disciplina e de sujeitos das coordenações pedagógicas nas quais estão lotados na EAUFPA;
- Analisar significados, características e como se manifesta a inovação no componente curricular Educação Física da EAUFPA, em diálogo com os princípios da inovação em evidência nos documentos institucionais e nas percepções dos sujeitos investigados.

¹ A partir desse momento a escrita se apresenta na primeira pessoa do plural, pois compreendo que o trabalho colaborativo é condição substantiva para a produção do conhecimento.

Constituindo-se a inovação tema central de análise, faz-se imperativo apresentar a linha condutora de nossos argumentos, a qual reside, em face das articulações teóricas feitas por Canário (2005) e Pacheco (2019), na compreensão da inovação como atitude e ação capaz de problematizar a lógica da escola moderna, entendida como instituição, organização e forma.

Fruto do contexto de dupla revolução – liberal e industrial –, a escola, para Canário (2006), constitui criação complexa, recorrendo a dimensões distintas para sua caracterização. Como instituição, revela-se uma instância fundamental, possuindo um modelo de socialização próprio e hegemônico. Como organização, é possuínte de uma gramática própria, historicamente naturalizada, caracterizada por modos específicos de organizar espaços, tempos, agrupamento de alunos em classes homogêneas e modalidades de relação com o saber. Sua forma sinaliza para um tipo de relação pedagógica baseada na revelação (o professor sabe e ensina aprendentes), cumulatividade (acumulação de informações repassadas por outros) e exterioridade (desvalorização dos saberes experienciais dos estudantes) (CANÁRIO, 2005, 2006).

Com base em Canário (2005) e nas dimensões da escola moderna, convém destacar o discurso revelador da imutabilidade da escola do século XXI, fruto da dificuldade de se viabilizar mudanças em seus espaços, organização e trato com o conhecimento.

Este relatório de pesquisa, de modo particular, admite a quase impossibilidade da escola de nossos tempos em mudar sua lógica de funcionamento. Entretanto, evidencia possibilidades, encontradas nas inovações pedagógicas, para a desnaturalização da forma e organização escolar. Nesses termos, a compreensão da escola contemporânea como *lócus* legítimo para a produção local de inovações encarna nosso argumento central.

Na Educação Física, tal compreensão ganha mais notoriedade por se tratar de um componente curricular que acompanha as lógicas internas da escola. Nessa vertente, a inovação se apresenta como conceito que se articula a materialização de práticas pedagógicas renovadas; a organização e construção de outros currículos e práticas curriculares; e a reflexão acerca da construção de espaços escolares ressignificados, contrapondo-se a discursos dominantes históricos deste campo de conhecimento e intervenção pedagógica na instituição Escola.

A presente dissertação se estrutura em cinco seções enumerativas. A primeira, de natureza teórica, intitula-se “Currículo, Educação Física e suas discursividades na escola”. Nela, apresentamos e discutimos aproximações entre o currículo, em caráter dual

(formalidade e interatividade), e os currículos da Educação Física em perspectiva histórica, direcionando um discurso de ordem contemporânea para esse componente na escola básica.

A segunda seção é intitulada “Inovação na escola básica: a Educação Física em foco”. Nesta discutimos a inovação, algumas de suas bases históricas no Brasil e significados na escola. Além disso, sistematizamos componentes da inovação pedagógica na Educação Física, destacando características particulares deste fenômeno nas práticas educativas do componente curricular na instituição escolar.

A terceira seção é metodológica, na qual delineamos a chegada ao objeto de pesquisa, apresentamos a abordagem e tipo de pesquisa, bem como descrevemos o percurso metodológico adotado para coleta e análise dos dados documentais e de campo, recolhidos na EAUFPA, *locus* da pesquisa. A escolha por esta instituição se deu por ocasião dos interesses (princípios) educativos associados à inovação em sua história no Estado do Pará, os quais suscitaram a investigação deste fenômeno nas práticas curriculares (e contemporâneas) da Educação Física.

A quarta seção possui por título “Identidade institucional da EAUFPA: fundamentos de inovação e o currículo de Educação Física”. Organizada em dois momentos, caracteriza-se por reunir a análise de dados das fontes documentais. No primeiro, debruçamo-nos em documentos institucionais da UFPA e da EAUFPA, analisando o princípio da inovação presente em tais documentos. No momento seguinte, transpomos as orientações teóricas voltadas a inovação dos documentos normativos das instituições ao currículo de Educação Física da EAUFPA, para compreender sua identidade, especialmente sua natureza inovadora.

Na quinta seção, “Campo de inov(ação): discursos sobre as práticas pedagógicas de professores de Educação Física”, apresentamos e analisamos os dados recolhidos em campo com quatro docentes de Educação Física e uma coordenadora pedagógica do ensino médio da EAUFPA. Concentra, em nossa concepção, os dados mais profícuos da pesquisa, pois adentra no campo das práticas pedagógicas reais discursadas pelos sujeitos que fazem o cotidiano da escola e respondem ao problema de pesquisa proposto.

Discutir o pensamento de professores de Educação Física sobre as práticas que desenvolvem segundo o conceito de inovação é relevante, pois legitima o discurso da ação curricular, tão necessário no ambiente escolar. Além de traduzir o que fazem, esse discurso estimula o repensar daquilo que praticam e almejam realizar na ação educativa para atingir os objetivos de escolarização da Educação Física escolar: a apropriação (com excelência), pelos estudantes, dos saberes e fenômenos do universo cultural da Educação Física.

Por fim, apresentamos as conclusões e considerações alcançadas na pesquisa. Retomamos os resultados obtidos e refletimos, em forma de síntese, a perspectiva da inovação na EAUFPA e na Educação Física, além das possibilidades desse fenômeno em escolas básicas da região Norte paraense.

1 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS DISCURSIVIDADES NA ESCOLA

A compreensão de currículo como fenômeno discursivo se apresenta como condição para o entendimento das intencionalidades que gravitam em torno de suas diferentes formas (BERTICELLI, 2005). Ao proferir uma ideia no tempo, espaço e contexto nos quais se situa, conforme reflete o autor, o currículo com suas discursividades revela distintas e particulares intenções que possui no contexto escolar, surgindo concepções de conhecimento e educação que dão vida às práticas educativas.

Aqui tomamos o discurso tendo por base a concepção foucaultiana. Esse se distancia da literalidade² enciclopédica do termo e o toma como acontecimento histórico ligado a interesses e relações de poder (FOUCAULT, 2013). A tese do autor nos revela que o discurso³ se expressa na interlocução entre uma instância (regida por poder) que o produz, e as práticas sociais dos sujeitos, gerando nesses efeitos.

Sob o ponto de vista de Foucault (2013) e Berticelli (2005), a seção inicial deste trabalho objetiva discutir o currículo, seus discursos e intencionalidades explícitas na escola básica e na Educação Física. Destinado a distintos objetivos (intencionalidades), as interlocuções teóricas apresentadas tomam o currículo como construção, caracterizada por duas faces: uma formal e outra interativa. Em diálogo com a tese de Foucault (2013), tais faces do currículo expressam uma produção que gera efeitos concretos nos sujeitos envolvidos diretamente com a prática social escolar.

Para atingir o objetivo colocado, dividimos a presente seção em três eixos. No primeiro apresentamos as contribuições de Nóvoa (1995) acerca das características organizacionais da escola, as quais perpassam relações de formalidade e de interação.

No segundo eixo, as relações discutidas por Nóvoa (1995) são transpostas ao currículo, concebido em duas unidades antagônicas e complementares: a prescrição e a ação curricular. Para isso, ancoramo-nos nas elaborações teóricas de Sacristán (2017, 2013), Goodson (2013) e Pacheco (2007), nas problematizações levantadas por Arroyo (2011) e nas contribuições dos Estudos Culturais, especialmente proporcionadas por Moreira e Candau (2007) e Corazza (2003).

Representando discursos e intencionalidades particulares no âmbito da escola básica, o terceiro eixo teórico reflete como distintos desenhos curriculares se manifestaram

² Cujos significado se atrela à perspectiva da linguagem, da exposição de certo assunto via oralidade.

³ Não é nossa intenção adentrar, profunda e teoricamente, nas análises foucaultianas acerca do discurso. Situíamos sua tese para apresentar o olhar que estamos direcionando ao currículo neste trabalho.

no campo de intervenção escolar da Educação Física, especialmente travestidos por um cenário de tradição da ação pedagógica na escola durante o percurso do século XX. A imersão no contexto histórico dos currículos da Educação Física no Brasil implica e ensaia um movimento de reflexão crítica das ações curriculares tradicionais da Educação Física no espaço escolar, direcionando um discurso de natureza contemporânea para este componente curricular na escola básica.

Os diálogos presentes nesta seção condicionam a ancoragem da Educação Física à resignificação de suas práticas curriculares no contexto da escola básica, permitidas pela inovação pedagógica, objeto de discussão da seção posterior a que se segue.

1.1 O formal e o interativo: aspectos constitutivos da escola e do currículo

A tensão clara na relação dual entre currículo prescrito, de caráter oficial, e currículo em ação, de caráter real e traduzido no que se entende por práticas materializadas no “chão da escola”, suscita diálogo histórico do campo curricular em relação à educação básica, haja vista que esse nível de educação no Brasil estabelece pontes concretas com o currículo em suas distintas vertentes.

Com base no pressuposto de que o currículo constitui um dos objetos fundamentais das dinâmicas e ações que ganham corpo na escola, ressaltar o papel e função dessa instituição⁴ social no campo educacional brasileiro constitui tarefa necessária no centro das discussões sobre a educação básica e sua função formativa.

Como forma de organização da educação nacional (BRASIL, 1996), e ainda que passados mais de 20 anos de sua emergência como lei, o conceito de educação básica na visão de Cury (2008) esclarece e administra novas realidades, uma delas inseridas na busca por um espaço público novo e de direito de todos.

Conceber a escola como espaço público e de direito coloca hoje em evidência uma ideia positiva sobre educação escolarizada no Brasil, contrária à sua trajetória histórica de negação do conhecimento sistematizado aos cidadãos do país durante séculos (CURY, 2008) e não democratização escolar nos diferentes contextos do século XX (BITTAR, 2012). Representada a educação básica como conceito inovador para Cury (2008), com a

⁴ Por instituição escolar, nos apoiamos teoricamente em Canário (2005). Para este autor, como invenção histórica a escola funcionou (e funciona) como instituição regida por “um conjunto de valores estáveis e intrínsecos [...] afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação”. Exerceremos defesa, no decorrer da dissertação, assim como faz o autor, para a perspectiva contrária à representação da escola como instituição moderna de valores hegemonicamente imutáveis, analisando a inovação e a Educação Física nesse contexto.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) foi possível a observação de um clima, no cenário educacional brasileiro, de reversão a suas intempéries de longos séculos passados.

Segundo observa Severino (2008, p. 74), a lei pouco inovou em termos de princípios educacionais, bem como “não decorreu de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade brasileira no sentido de se implementar, pela mediação da educação, mudanças substantivas na sua realidade concreta”. Ainda a respeito da lei, podemos conferir a sua existência uma atitude política em prol da legitimação e organização da educação nacional escolarizada no Brasil e a elucidação de medidas e objetivos que contemplassem, nos termos da lei, a democratização e acesso à educação escolar.

Nessa perspectiva, a democratização da escola no país se inseriu em um contexto sinalizador da necessidade de atenção à educação como processo formativo voltado ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme bem reforça a LDB (BRASIL, 1996) anos após sua demarcação na Constituição Federal de 1988, no artigo 205. Esse fato conferiu à educação escolar uma marca identitária, atribuindo às escolas o espaço social propício no qual as ações de difusão do conhecimento escolar e contato com a cultura pudessem atender aos objetivos da educação formal escolarizada no Brasil.

O cenário legal da educação básica reforça, nesse sentido, a observância da escola como espaço direcionado às práticas educativas com fins, princípios e funções bem delimitados. Tal visão converge para a compreensão de seu lugar, dentre outros *locus* educativos, como instituição que recorre a meios, processos e formas de organização, necessárias à materialização de suas práticas, sendo essas de caráter pedagógico e administrativo.

Tecendo análise às instituições escolares, Nóvoa (1995) observa, nos estudos que se centram nas características organizacionais⁵ das escolas, três áreas distintas: física, administrativa e social. Considera o autor que o funcionamento dessa instituição é permitido pelo compromisso assumido por duas estruturas: uma formal e outra interativa.

⁵ Forquin (1993, p. 24) associa o caráter organizacional e interacional da instituição escolar ao campo dos estudos da sociologia das interações ou das organizações, da literatura Grã-Bretanha, especialmente os teóricos e sociólogos do currículo. Para o autor “‘O que se passa no interior’ pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições institucionais e sociais [...]”.

Tais estruturas sustentam e fundamentalmente possibilitam a existência de áreas de intervenção nas instituições escolares: a escolar, a pedagógica e a profissional (NÓVOA, 1995). Em função de nosso interesse teórico, centraremos o diálogo nas áreas escolar e pedagógica. Enquanto a primeira, para o autor, representa a organização do projeto educativo da escola e a definição das opções curriculares, dentre outras características, a segunda se volta às relações educativas e pedagógicas em sala de aula mediadas por interações didáticas, tendo por atores, especialmente, professores e alunos.

As áreas escolar e pedagógica assumem papéis que condicionam a organização das ações que se estabelecem na escola. Assim, caso suas intenções estejam voltadas a formação de sujeitos com direito à educação de qualidade, a estruturação e organização desses espaços, em termos pedagógicos, administrativos e de gestão, são imprescindíveis.

Se a escola básica se organiza mediante processos formais e interativos, há de se refletir, em face disso, que esses mesmos são a mola propulsora de outros processos presentes e desenvolvidos no espaço escolar. Isto implica dizer que a formalidade e as relações de interação, por vezes antagônicas e/ou complementares, permeiam dinâmicas intrínsecas ao funcionamento de seu sistema. O diagnóstico dessa reflexão no campo do currículo direciona para outro campo de análise centrado na tensão entre o currículo prescrito (de ordem formal) e o currículo em ação (de ordem interativa).

Precedida à discussão centrada na análise do currículo em caráter formal e interativo, faz-se necessário o olhar a esse objeto em perspectiva teórico-conceitual, o que implica abordá-lo como campo intrínseco a nosso objeto de estudo, para o qual suas explanações teóricas se farão pertinentes.

1.1.1 Dualidade curricular: tensões e desafios na escola básica

A discussão sobre currículo assume uma problemática visível relativa a difícil deliberação de seu significado, tendo em vista implicar a análise de diferentes correntes epistemológicas ligadas a sua definição ou a seus aspectos constituintes. Nesse diálogo, para Pacheco (2007) há certo desacordo quanto seu verdadeiro significado.

A imersão teórica em seu campo implica não somente tentativas de defini-lo, mas a aproximação do currículo às ações que fazem parte do ambiente escolar, considerando que, conforme Arroyo (2011), é na escola que o currículo exerce papel fundante, representando espaço central das funções desempenhadas por essa instituição formativa na sociedade. Contudo, analisar seu papel fundante como núcleo da escola (ARROYO, 2011), coloca-nos

frente a tarefa de situar o currículo em função de múltiplas atribuições e sentidos, advindos de sua constituição histórica.

Embora não seja nosso objetivo demarcar a história curricular no território brasileiro, importa-nos, especialmente, valer-se do significado de sua emergência. Considerando-se a etimologia *curriculum* no século XX (SILVA, 2015), o currículo representou o percurso no qual se iniciaria, seguiria e, por fim, se encerraria as experiências de aprendizagem, como problematiza Pacheco (2007). Porém, seu real significado implica noutra constante, a compreensão do papel social do currículo, dado a abrangência de sua definição perpassar o entendimento da função⁶ que a instituição Escola assume (SACRISTÁN, 2017).

A representação de um percurso de aprendizagem da qual o currículo se destacou como elemento central revela outro contorno de abordagem a esse objeto referente a todas as ações previstas pela escola em seu processo de organização (BERTICELLI, 2005). Na visão de Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2017), o currículo, nesse sentido, não se caracteriza como um conceito, mas como construção cultural, manifestando uma forma de organizar práticas educativas.

A organização das ações educativas previstas pelas escolas navega entre dois extremos: uma unidade oficial (de caráter oficial e formal) e outra unidade de ação (a prática curricular, a ação pedagógica). Percebendo o currículo escolar como uma tradição inventada⁷, Goodson (2013) distingue-o em duas fases, tal como também classifica Sacristán (2017), um nível pré-ativo e outro interativo. Conforme explica, o primeiro está envolto num processo de interesses e influências, não passando de

[...] um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização [...] (GOODSON, 2013, p. 17).

A teorização de Goodson (2013), além de conceber o currículo formal como fonte para legitimação de tipos de formação na escola, a entende como um espaço ou objeto passivo a mudanças. Essa evidência vem ao encontro do que salienta Berticelli (2005) ao

⁶ Ancoramos nosso entendimento sobre currículo à noção atribuída por Forquin (1993, p. 24), considerando a compreensão do papel social do currículo desembocar na adoção de um ponto de vista sobre a escola, dada sua especificidade referir ao fato de ser “[...] por destinação lugares de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos”.

⁷ Com aporte na obra de Eric Hobsbawn, “A invenção das Tradições”, destaca o autor que o currículo passa por uma construção, é formalmente instituída e tacitamente aceita.

adotar o pressuposto teórico de que currículo é construção e que, portanto, a sustentação de um critério universal (a prescritividade) para ele não mais se sustenta.

Apesar disso, podemos avaliar junto com Silva (2007) que, sendo elemento integrante da política curricular, a prescritividade assume um papel discursivo decisivo com repercussões diretas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Em sua concepção, como também aponta Goodson (2013), as políticas curriculares são textos encharcados de discurso (significados) capazes de definir papéis de professores, educandos e conhecimento. Por esse motivo, representam conteúdo que culminam em práticas educativas resultantes do currículo em ação (SACRISTÁN, 2017).

Assim reconhecido, a prática curricular ao nível da sala de aula (o currículo em ação) provoca, por vezes, atitudes subversivas e contestadoras do currículo oficial prescrito, “núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar, [...] território sagrado, porque estruturante do trabalho docente” (ARROYO, 2011, p. 15).

Nesse cenário, a emergência de atitudes subversivas se mostra quando o texto idealizado no currículo nem sempre coincide seus objetivos, forma e conteúdo com a realidade na qual se materializa (SACRISTÁN, 2013). Essa problemática, além de entender o currículo como texto impregnado de intenções educativas de quem o produz, sugere que geralmente está desarticulado da realidade na qual ganhará forma, prevendo objetivos igualmente desarticulados das singularidades dos tempos e espaços escolares.

As atitudes acima mencionadas e discutidas por esse trabalho são: o planejamento de ensino como estratégia de política cultural (CORAZZA, 2003) e a interpretação e modelação do currículo pelos professores (SACRISTÁN, 2017).

A primeira possibilidade atribui às ações pedagógicas resultantes do planejamento de ensino uma forma de política cultural. Alinhada aos Estudos Culturais, Corazza (2003) toma o planejamento de ensino como visão política e espaço de luta cultural do docente, a partir de atitudes como tomada de decisão e problematização do caráter oficial e nacional do currículo. Conforme aspira a autora, planejar implica

[...] intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado [...] para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas dos nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblemática e questionamento (CORAZZA, 2003, p. 122).

Ao antagonizar o currículo oficial, o planejamento de ensino como forma de política cultural tem como uma de suas finalidades questionar o conteúdo curricular e o privilégio

atribuído a certos saberes e culturas nas ações educativas da escola. Dilema este com repercussão educativa negativa na escolarização básica dos sujeitos diversos atendidos pela educação escolar. Isso nos coloca diante de três problematizações.

A primeira delas mostra que o currículo possui conteúdos que, inegavelmente, não são neutros, funcionando como um dispositivo no qual estão imersos os conhecimentos escolares que deverão ser socializados aos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007). A não neutralidade evidencia certa função identificadora da escola básica, qual seja a seleção de conteúdos referentes a conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, interesses, valores, saberes culturais e afins produzidos na história humana (COLL et al., 2004). Nessa instituição social, tais conteúdos ganham sentido e significado quando tratado pedagogicamente e socializado a estudantes, protagonistas ativos de sua assimilação e posterior aplicação na vida social prática.

A segunda problematização tem relação com a primeira e expressa o modo como o currículo age no público com o qual se relaciona, incidindo diretamente na construção de sua identidade social e cultural (SILVA, 2015; MOREIRA; CANDAU, 2007). Nessa lógica, a associação do currículo ao campo identitário revela que seu discurso e presença na escola se voltam à construção daquilo que os alunos são e se tornam (SILVA, 2015), pela assimilação e aplicação ativa dos saberes de seu interior⁸.

Por fim, corroborando com Moreira e Candau (2007), a terceira problematização emerge do interior das explanações teóricas dos Estudos Culturais: a inegável existência da pluralidade cultural no mundo. Essa pluralidade, segundo os autores⁹, proporciona fecundas possibilidades de renovação das ações pedagógicas, refletindo na inserção de distintos saberes atinentes à produção cultural e histórica dos grupos que se encontram na escola.

Posto isso, podemos compreender o currículo, segundo analisa Sacristán (2017), como um projeto educativo globalizador que agrupa (ou deveria) diversas facetas da cultura, representando uma seleção de saberes relacionados a cultura vivida e na qual o aluno necessitará se localizar. Forquin (1993) exprime o mesmo quando ressalta que a

⁸ Um currículo quilombola de caráter multicultural, por exemplo, além de abarcar saberes globais, pretende abarcar saberes locais para a formação de identidades de sujeitos quilombolas. Santos e Santos (2018) fazem interessante discussão sobre o currículo como canalizador de práticas educativas e sua intenção voltada ao empoderamento de sujeitos atendidos pela educação escolar quilombola, permitindo-os o acesso a conteúdos que expressam a cultura desse grupo identitário no país.

⁹ Ancorados nos Estudos Culturais, a partir das contribuições de Stuart Hall, importante intelectual fundador do centro de pesquisas que deu vida a essa corrente de estudos na Inglaterra.

educação escolar supõe uma seleção¹⁰ no interior da cultura e a reelaboração dos conteúdos dessa mesma cultura, os quais deverão ser transmitidos às gerações futuras.

Refletindo a respeito da dualidade educação e cultura, Forquin (1993) sinaliza a necessidade de se entender as ações educativas como responsáveis pela transmissão e perpetuação da experiência humana. Sendo a cultura algo vivido, pensado e produzido pelos homens desde o começo dos tempos, o autor reforça sua função na educação, conforme analisa Hannah Arendt em sua obra *La crise de la culture* (1972). Com isso, conclui que a ação de aprender se volta ao passado, razão pela qual o papel do educador é respeitá-lo e possibilitar às novas e todas as gerações a tarefa de renovação do mundo comum a partir do ato educativo e da apreensão da cultura, conteúdo substancial da educação.

Refletido o planejamento de ensino como forma de política cultural e suas implicações para o ato educativo e as culturas atendidas pela escola, um segundo aspecto de subversão a prescritividade do currículo se refere a sua interpretação pelos professores. Antecedendo o currículo colocado em ação, a interpretação curricular estimula a materialização de práticas educativas flexíveis por parte do corpo docente na escola, reconhecidas, contudo, as especificidades institucionais e burocráticas de cada estabelecimento escolar.

Descrito como “o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática [...]” por Lawton (1975, p. 6, apud FORQUIN, 1993), a organização do currículo como prática interpretativa propõe o estímulo a experiências educativas que, dependendo do contexto educacional, contestam os objetivos impregnados no plano curricular oficial, os quais, por vezes, podem não abarcar significados condizentes com a cultura estudantil. Dessa forma, a interpretação do currículo pelos professores caracteriza ação que confere diferentes significados à prática escolar, à prática pedagógica e ao conhecimento, sobretudo quando almejados com abordagem inovadora.

A interpretação do currículo na prática acena como uma das intencionalidades subversivas ao currículo oficial no cotidiano real das práticas pedagógicas pelos professores. Sinaliza ainda um discurso que, no cenário contemporâneo da escola, exerce

¹⁰ Por “seleção”, adotamos o pressuposto de Forquin (1993). De acordo com o autor, a educação não transmite *uma* cultura ou culturas, mas sim *algo* da cultura, decorrente do estado dos conhecimentos no interior de dada sociedade e, por conseguinte, de dado contexto sócio-histórico. Esse pressuposto permite outro ponto de discussão, o qual problematizado por Silva (2015), dos conhecimentos socialmente legítimos e selecionados dentre um contingente diverso.

sentidos positivos à prática educativa, correspondendo a um dos níveis de desenvolvimento curricular, a modelação (SACRISTÁN, 2017).

A modelação curricular, conforme sinaliza Sacristán (2017), representa o primeiro nível de decisão que parte exclusivamente do docente com base em seus constructos pessoais e em sua mediação curricular subjetiva. Acima de tudo, significa uma prática que concede aos professores um caráter ativo no processo de interpretação do currículo a eles apresentado. Para o mesmo autor, o currículo

[...] não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação de suas potencialidades, mas como hipótese, como tentativas que os professores devem ensaiar em suas classes, para sermos coerentes com o papel real que cumprem e organizarmos assim um referencial para uma prática criativa com participação ativa dos docentes (SACRISTÁN, 2017, p. 176).

Diferentemente do desenvolvimento de experiências pedagógicas com base somente na dimensão curricular prescrita, a qual entende os docentes como aplicadores de currículos, a modelação prevê a adoção de novas ideias com o conhecimento, adaptando-o em função de suas orientações pessoais e epistemológicas, bem como dos aspectos culturais que circundam a realidade educativa (SACRISTÁN, 2017).

Diante do exposto e argumentado neste eixo, podemos compreender o currículo com base em dois sentidos. De um lado, como propostas transferidas em *ipsis litteris* para a prática, de outro, como o ensaio de práticas criativas e subversivas condicionadas pela atuação ativa de docentes.

Ambos os sentidos denotam intencionalidades explícitas no jogo curricular, o que na visão de Berticelli (2005) pode ser explicado pela existência de diferentes modos de entender e produzir currículo. Com efeito, esses modos estão inseridos no âmbito de estratégias de poder, de movimentos de disputa que circundam as decisões curriculares: disputa por conhecimento, legitimidade e reconhecimento, conforme indica Arroyo (2011). Nas duas faces do currículo, portanto, a luta constante pela legitimação de intencionalidades interage com interesses de formação situados no horizonte da função escolar. No campo da Educação Física, tais discursos acompanharam sua trajetória histórica nas escolas brasileiras e perpassaram a legitimação de conteúdos, conhecimentos, concepções educativas ou formas de tratar o conhecimento.

O eixo seguinte analisa os currículos da Educação Física no Brasil e reflete algumas de suas intencionalidades particulares. O exercício de análise compreende premissa para o

entendimento de como a inovação se relaciona as discursividades produzidas pelo currículo e nas funções desempenhadas pela escola básica do século XXI.

1.2 Análise aos currículos da Educação Física no Brasil: um discurso contemporâneo para as práticas pedagógicas

Dentre os aspectos que possibilitam pensar a Educação Física no campo educativo da educação básica, a problematização de seus currículos na história escolar brasileira do século passado representa um dos pontos centrais da análise de seu fenômeno na realidade da escola do século presente.

O fato colocado nos impele para algumas obviedades. A primeira coloca a Educação Física como um componente curricular que na escola abarcou distintas identidades. Em perspectiva curricular, essa compreensão se relaciona aos diferentes desenhos que assumiu na escola, notadamente influenciados pelas identidades epistemológicas diversas que abarcou na área (VARGAS; MOREIRA, 2012).

Essas mesmas identidades, somadas a tradição histórica da Educação Física escolar, dão conta de explicar uma sucessão de mudanças e permanências em relação aos objetivos que agregou na escola do ponto de vista do currículo, o que pode também explicar, minimamente, a crise por qual passou no período de surgimento do Movimento Renovador da Educação Física, deparando-se a área com a revisão de práticas e questões de ordem pedagógica antes naturalizada no cotidiano das escolas (MACHADO; BRACHT, 2016).

Em linhas gerais, tais mudanças expressam uma linha sucessória de alterações, acima de tudo nos conteúdos de ensino dominantes da Educação Física na instituição escolar em determinados períodos históricos. A ginástica e o esporte, nesse cenário, figuraram como práticas que delegaram à Educação Física certas finalidades, especialmente nos períodos que compreenderam o início do século XX, a ditadura do Estado Novo e a ditadura militar após o golpe de 1964.

Uma retomada aos anos iniciais do século XX coloca a ginástica como prática privilegiada do pensamento liberal das elites brasileiras, pautando-se, com base nos métodos ginásticos europeus, “na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral” (NUNES; RÚBIO, 2008). Visando a formação do homem moderno desde a escola primária do período republicano, a ginástica, traduzida em Educação Física como componente no programa escolar, objetivou funções específicas,

como o revigoração do corpo e raça, bem como a formação do caráter voltada à moral e a civilidade (SOUZA, 2012).

Com o Estado Novo, o caráter da ginástica foi transformado para atender aos anseios de uma ideologia nacional-desenvolvimentista, o qual, sob a influência da instituição militar, conferiu a esta prática objetivos de rendimento físico, com vista ao adestramento de sujeitos e seus corpos para a capacitação ao trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico do Estado brasileiro (BETTI, 2009).

Já o esporte figurou como prática que propagou interesses voltados ao desenvolvimento brasileiro do ponto de vista da competência técnica. Com a doutrina de interdependência entre Brasil e Ocidente, justificou-se, no regime militar brasileiro, um modelo econômico ligado ao capitalismo de mercado, reinando com essa doutrina, não mais uma ideologia nacional-desenvolvimentista, tal como no Estado Novo, mas uma concepção produtivista voltada à economia. Em suma, a educação desse período possuía uma expressão tecnicista e operacional, explicitada nas diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, aprovadas em 1971 (SAVIANI, 2011).

Em paralelo ao ideário pedagógico do período alertado por Saviani (2011), o esporte como instituição legitimou na escola, igualmente a ginástica, certas finalidades educacionais. Dentre essas, destaca-se um modelo de escolarização que, em consonância ao currículo tecnicista, objetivou formar sujeitos com iniciativas voltadas à construção de um ideal de nação pautado na eficácia e no controle social (NEIRA; NUNES, 2009).

Dada a “essência” do regime autoritário daquele contexto, o currículo esportivo da Educação Física foi concebido na perspectiva do controle social, confundindo-se novamente com formação moral. Com base em prerrogativas oficiais (Decreto 69.450/71), o ensino esportivo desfrutou de exclusividade na Educação Física escolar, por traduzir toda a simbologia de perseverança, luta e vitória. O programa, então, potencializaria o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75).

Conteúdo na Educação Física brasileira, o esporte no contexto da ditadura militar obteve exclusividade e reinou como instrumento dedicado a fins políticos e sociais. Como política educacional, o Desporto Estudantil ganhou evidência junto a Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) e, conseqüentemente, a preocupação com a performance, o rendimento esportivo e o aspecto nacionalista esteve no centro das atribuições do universo escolar (NASCIMENTO, 2016).

Um olhar atento à ginástica e ao esporte no apogeu de seus discursos educacionais na Educação Física brasileira, além de atribuir a esse componente curricular na escola distintas finalidades e identidades, atribuiu a seus sujeitos praticantes a formação de identidades. Reside aqui a segunda obviedade.

Na perspectiva de Nunes e Rúbio (2008), a constituição de identidades por meio da Educação Física esteve ligada (e era necessária) aos projetos políticos do Estado, configurando a construção de modelos de sociedade ideais a seus interesses. Com isso, o currículo ginástico, quer na perspectiva higiênica ou atrelada a instituição militar, voltou-se a constituição de sujeitos com identidades saudáveis, disciplinados e respeitadores das hierarquias sociais, enquanto o currículo técnico-esportivo se assentou na construção de sujeitos com identidades vencedoras e competentes.

Situados modelos curriculares no decurso do século XX, os interesses promulgados por meio dos conteúdos da Educação Física nos contextos evidenciados suscitam importante análise, pois impõe aos mesmos a necessidade de pensá-los como práticas que na Educação Física escolar exercem relevância do ponto de vista educativo. Materializados em conhecimento escolar no contexto da educação básica, conforme Moreira e Candau (2007), esses conteúdos revelam-se elementos centrais no currículo, tendo em vista a indispensabilidade de sua aprendizagem, apreensão, crítica e reconstrução pelos alunos.

O discurso da crítica e reconstrução do conhecimento parece caro à Educação Física escolar quando observado os interesses educacionais impregnados em seus conteúdos na história escolar brasileira, a exemplo da exacerbação esportiva e da eugenia ginástica. Uma aproximação inicial para um discurso contemporâneo voltado a estes e outros conteúdos no currículo escolar da Educação Física se insere na perspectiva de superação de seus interesses dominantes, quer as assentadas em práticas de caráter tecnicista, disciplinadora ou visando competências somente¹¹.

Consequentemente, como anteriormente ratificado, a observação dos conteúdos na Educação Física explica uma sucessão de mudanças e permanências em relação a seus objetivos educacionais na escola quando analisado dentro do campo do currículo. O caráter de permanência revela que, avessas à mudança, algumas práticas pedagógicas na Educação Física em escolas do país ainda resistem aos discursos legitimadores de práticas educativas enraizadas nos interesses das elites dirigentes de sua época.

¹¹ Este fato não impossibilita a Educação Física de buscar em suas práticas pedagógicas competências técnicas, desde que ligadas a objetivos educacionais que não somente os propagados no ideário pedagógico das escolas brasileiras do século passado.

A assertiva acima direciona para uma questão paralela à escola pública. Ghiraldelli Junior (2001), defensor da vertente crítica, argumentou pertinentemente sobre a extensão que a rede pública de ensino deveria atingir na sociedade brasileira, desejando que essa extensão viesse acompanhada de uma transformação pontual e qualitativa do próprio campo da Educação Física, de modo que visualizasse a superação de velhas concepções que, na história de suas tendências no Brasil, agregaram-se às ideologias ligadas organicamente ao sistema de produção capitalista. Certamente, concepções inseridas nas propostas pedagógicas da Educação Física higienista, militarista, competitivista, esportivista ou tecnicista. Para o autor, tais concepções deveriam ser superadas na escola pública do novo século.

A fim de superá-las, movimentos teóricos no campo do currículo, da educação e da própria Educação Física possibilitaram o discurso de crítica direcionado a esse campo e seus currículos dominantes no Brasil. Como podemos apreender da discussão de Machado e Bracht (2016), o Movimento Renovador da Educação Física iniciou na área um inédito repensar de seus pressupostos teóricos, denunciando paradigmas hegemônicos até hoje propagados na escola, como os da aptidão física e esportivo.

Nesse cenário o debate curricular assume notório papel. A teorização curricular¹² e sua interseção aos momentos históricos do campo da Educação Física escolar no Brasil permitiu o aprofundamento da análise das intenções formativas visadas por esse componente curricular na educação escolar do cenário contemporâneo.

Se compreendermos com Pacheco (2007) que as teorias do currículo são apresentadas com base em algumas classificações, com intuito de apresentar orientações, concepções ou até mesmo processos de legitimação de modelos de conhecimento, tendo por uma de suas funções versarem o conteúdo ou conhecimento do currículo em associação a projetos de formação e escolarização, entenderemos as concepções e o sentido de ser de currículos reconhecidos como hegemônicos da Educação Física nas escolas brasileiras do século XX, assim como poderemos empreender análise aos do novo século.

Basta para isso considerarmos, junto com Fensterseifer, González e Silva (2019), que o pensamento crítico e pós-crítico – também no campo do currículo – permitiram à Educação Física a crítica permanente as ideologias existentes na sociedade e os efeitos que essas produzem sobre os corpos, as culturas e as práticas corporais, de um modo geral. Para

¹² Ainda que as teorias do currículo não sejam o objeto central de discussão nesta seção, reconhecemos que seus princípios teóricos refletem a discussão sobre os currículos da Educação Física nas escolas brasileiras e a análise de seus efeitos nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

os autores, esse exercício de crítica não sugere uma mudança radical da sociedade, mas cria condições, sobretudo formativas no cenário escolar atual, para que no campo de intervenção escolar da Educação Física, os sujeitos da ação “percebam o caráter inconcluso e contraditório do mundo social e histórico, para que assim possam nele atuar de forma a problematizar, julgar e intervir rumo a outros horizontes de liberdade, igualdade e justiça social” (p. 10).

Dadas as bases formativas sinalizadas pelo pensamento crítico e pós-crítico da educação e do currículo, somadas as finalidades do Movimento Renovador da Educação Física, as quais pensaram a articulação desse componente a um projeto amplo de escolarização (MACHADO; BRACHT, 2016), a reflexão acerca dos modos de organizar o currículo e da possibilidade de atingir metas educacionais, a partir de sua elaboração e aplicação em dado contexto, ganha papel de destaque, sendo essa a premissa da teorização curricular, conforme argumenta Goodson (2013).

Por esse motivo, os pressupostos teóricos capazes de explicar um projeto educacional de ordem contemporânea para a Educação Física se voltam a processos formativos conectados com os novos tempos e espaços escolares e sociais. Ao discutir tais pressupostos curriculares no campo da Educação Física, Silva (2016) faz relevante contribuição a nossa análise quando destaca que as teorias do currículo

[...] trabalham na direção da perspectiva da história de constituição do conhecimento escolar, diferenciando-se das análises tradicionais nesse campo, compreendendo que o caminho seguido por uma disciplina, em determinada instituição, é condicionado por fatores internos e externos, a serem examinados em uma perspectiva sócio-histórica (SILVA, 2016, p. 129),

De acordo com o autor supramencionado, os caminhos e práticas assumidos por uma disciplina escolar estão condicionados a existência de fatores internos e externos verificados sempre em perspectiva social e histórica, o que pode explicar o caminho seguido pelo currículo esportivo da Educação Física quando influenciada pelos interesses do Estado ditatorial.

Silva (2016), com seu pensamento, estimula a reflexão a respeito de uma Educação Física de vertente contemporânea, pois reforça que o caminho a ser seguido pela área se baseia nos aspectos, fatores e análises do período histórico que vivemos, deixando implícito que as teorias curriculares igualmente favorecem o repensar da tradição nesse campo, assim como fez o Movimento Renovador da Educação Física e sua produção teórica.

Nesse movimento de “reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física” (MACHADO; BRACHT, 2016) e exame dos fatores que refletem em sua prática curricular na escola, pensemos a Educação Física na contemporaneidade com base em três estruturas: a sociedade, a escola e o currículo.

Grosso modo, o olhar à sociedade se conecta a reflexão relativa a localização da escola no atual momento sócio-histórico. Com os subsídios teóricos de Bauman (2001), essa reflexão sinaliza a visualização de outra condição para o universo escolar, caracterizada pela busca de novas ideias e concepções em detrimento das concepções antes pensadas para seu interior. Para o autor, concepções anteriores (de universo e de sociedade) já não se encaixam, o que suscita o desabrochar de novas para o atendimento a situações que constantemente vêm surgindo no mundo. Na escola, esse desabrochar reivindica a exigência de mudanças que contemplem um novo modo de olhá-la como instituição social, o que implica na transformação de seus espaços, nas relações existentes entre os sujeitos e com o conhecimento, e na perpetuação de sua função social compatível com a sociedade democrática que vivemos.

De acordo com esse ponto de vista, a aprendizagem dos saberes da Educação Física se torna resultado de um processo de formação educativa relacionada a transmissão de conteúdos situados e diretamente conectados ao contexto social vivido, marcado por novas ordens de relação humana com o mundo e com os espaços de convivência e participação. Esse processo, com efeito, implica na atribuição de sentido e significado as práticas corporais históricas, objeto de conhecimento da Educação Física, e não somente sua reprodução.

[...] a Educação Física é um componente curricular que deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que lhe dizem respeito. O que implica em não limitar-se a reproduzir os sentidos/significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, procurando, ao tematizá-los, desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos/significados que os sujeitos podem dar a eles. Pluralidade que só instituições com esse caráter pode preservar e que não são necessariamente compatíveis com os marcos de outros modos humanos de organizar a vida em sociedade (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

Para que a desnaturalização das manifestações corporais na Educação Física ocorra de forma exitosa, é imperativo o movimento particular de ressignificação¹³ da

¹³ Pensar teoricamente a ressignificação escolar contribui minimamente, mas de forma significativa, para o desenvolvimento das práticas educativas da Educação Física, a julgar pelo fato de que a transformação da

configuração, forma e organização da escola. Canário (2005), ao apontar planos de transformação, alerta para o pensamento da escola baseado num projeto desvinculado da representação construída para essa instituição em sua trajetória nas diferentes sociedades. Representação esta que atribui à escola a função de monopolizadora do saber.

O repensar da escola na contemporaneidade necessita ter por base os contextos de mudança do século XXI, vislumbrando, segundo alerta Canário (2005), a ruptura com a escola de ensino tradicional como sistema de repetição de informações e o avanço a uma escola produtora de saberes, conduzindo suas práticas com sentido e contribuindo para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social.

No contexto acima, a Educação Física, como componente curricular, ao acompanhar o movimento de repensar da escola, projeta a desvinculação de práticas pedagógicas que retomem os valores da escola moderna e as práticas educativas propostas por esse modelo de instituição, a exemplo das identidades visadas pelos currículos ginástico e técnico-esportivo. Por esse prisma, como analisam Fensterseifer, González e Silva (2019), a intervenção da Educação Física na escola compreenderia um processo de relação com o conhecimento pautado na compreensão de seu caráter epistêmico, de modo que os saberes deixem de ser entendidos como verdades acabadas, mas passível a desmistificações, tanto por professores, quanto por alunos.

De acordo com essa análise, ginástica e esporte (e outros conteúdos), ao marcarem presença no acervo de saberes do campo escolar da Educação Física sinalizam para possibilidades de trato ao seu conhecimento de forma expandida e com vista à formação de novas identidades. De modo alusivo, o entendimento do esporte como fenômeno social complexo (BRACHT, 2005) se distancia do trato educativo centrado unicamente na exacerbação de técnicas ou tendo-o como um instrumento de formação de sujeitos vencedores e competentes para o mundo social, “verdade acabada” do currículo esportivo no regime ditatorial.

Diferentemente, o trato do esporte poderia buscar a formação de sujeitos democráticos, conscientes e conhecedores de sua complexidade e importância na dinâmica cultural da vida humana (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012), oportunizando-os a aprendizagem e conhecimento da dimensão histórico-cultural dos fenômenos da Educação Física (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019) e do próprio esporte, em particular. Tal forma de conceber a aprendizagem do conteúdo na escola alargaria as

escola contemporânea abrange um movimento macro de mudanças – em seu paradigma, forma, estrutura, organização etc. – e não um trabalho isolado de apenas uma das instâncias que a envolve.

possibilidades de significação a essa prática corporal e objetivaria um projeto democrático e contemporâneo de formação escolar.

Neira e Nunes (2009, p. 92) corroboram com essa intenção escolar ao destacarem que alguns currículos da Educação Física não vão ao encontro da função social que a escola exerce na contemporaneidade “qual seja, formar o cidadão para atuar criticamente na vida pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática”.

No cenário avistado, a Educação Física como componente curricular na escola básica ganha diferentes contornos. O ideal de formação democrática na escola por intermédio da apreensão dos conhecimentos no currículo revela um contorno de significação em relação a suas práticas educativas em diálogo com as práticas sociais, políticas e discursivas da sociedade contemporânea, marcada pela quebra de fronteiras, permeada por novas concepções de identidades e abertura à mudança. Esse ideal corrobora com o que nos diz González e Fensterseifer (2009), ao refletirem que, ao estar subordinada às funções sociais de uma escola republicana, a Educação Física deve igualmente estar comprometida com os valores democráticos dessa instituição, sendo tais valores os mesmos do sistema político que a sustenta.

As reflexões proporcionadas por González e Fensterseifer (2009) permitem a compreensão do lugar da escola na educação republicana dos tempos contemporâneos. Conforme discutem, a existência de instituições fortes, democráticas, como a escola, reverbera na intencionalidade dessas em formar sujeitos que defendam, olhem e sintam diferentemente o mundo, que sejam capazes de produzir democracia na sociedade e que se incluam na reconstrução do mundo avistado pela instituição republicana. A condição para tais intencionalidades encontra-se, conseqüentemente, na necessidade das futuras gerações em apreender conhecimentos que as potencializem na direção do enfrentamento aos desafios encontrados pelo mundo contemporâneo.

Ideal avistado, o discurso e especificidade curricular da Educação Física do ponto de vista dos desafios educacionais impostos pela contemporaneidade carece visualizar, portanto, em vista de sua alocação como subsistema (componente curricular) do sistema educacional brasileiro, a superação da não aprendizagem e a aprendizagem mecânica, segundo Correia (2016), na perspectiva de alcance a aprendizagens significativas e relevantes, as quais estejam articuladas a princípios formativos claros.

Em função disso, na vertente das aprendizagens significativas e relevantes em Educação Física, a interlocução entre cultura e cultura escolar exerce centralidade. Cultura, no sentido de que as funções educativas escolares têm por base o ensino de conteúdos que

preexistem fora da instituição escolar (FORQUIN, 1993; CORREIA, 2016). Cultura escolar no sentido de orientação, conforme Correia (2016), isto é, do direcionamento de conteúdos à cultura escolar disponível.

Com base nisso, a terceira estrutura conectada a um discurso contemporâneo para a Educação Física escolar na educação básica refere-se ao currículo, isto é, nas ações subversivas aos currículos e práticas historicamente legitimadas desse campo no Brasil, visando à articulação a novas práticas, bem como a práticas pensadas para o contexto específico de sua destinação. Em linhas gerais, à cultura escolar disponível, traduzidas nas distintas culturas situadas no cotidiano escolar, nas singularidades de público e nos contextos sociais que circundam dada comunidade escolar.

Evidenciado tal pensamento, e junto dele a compreensão da escola básica como instituição formal brasileira, entende-se que, em perspectiva discursiva, o currículo, quer em sua política (interesses formais oficiais), quer em sua dimensão interativa, é dependente de ações que promovam à mudança. Na Educação Física, ela se situa no interior de objetivos educacionais e práticas que localizem a escola como local propício a socialização de saberes próprios desse campo do conhecimento, a fim de que façam sentido a sujeitos a quem se destinam a cultura produzida pela humanidade.

Importante notar que a dimensão curricular, como uma das estruturas que reforçam o olhar reflexivo a escola do século XXI, caracteriza-se também como um dos elementos para pensar a inovação nesse ambiente, cuja discussão se encontra na seção posterior. O desenvolvimento curricular como um dos parâmetros¹⁴ de reconhecimento da inovação, de acordo com Pacheco (2019), necessita ter como critérios na instituição escolar a produção de conhecimento e cultura, conectando interesses dos alunos, os saberes comunitários e os acadêmicos, além de ser sustentável, isto é, pensar a estruturação de currículos voltados a formação integral das pessoas, reconhecendo a multidimensionalidade que abarca a experiência humana, sejam elas, afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Nessa análise, o currículo com critérios inclinados a produção de conhecimento e cultura e o desenvolvimento sustentável, potencialmente contribui com um olhar contemporâneo à Educação Física escolar, estando as práticas desse componente fundamentadas em um novo paradigma educacional e não mais hegemonicamente nos paradigmas, tendências ou intencionalidades da escola tradicional (PACHECO, 2019).

¹⁴ Em nossas análises concebemos o desenvolvimento curricular como parâmetro isolado para o reconhecimento da inovação, tendo em conta que na perspectiva de Pacheco (2019) um projeto considerado potencialmente inovador abarca quatro parâmetros, além do desenvolvimento curricular: sustentabilidade, articulação entre agentes educativos, gestão e metodologia.

Portanto, no que se refere as reflexões suscitadas neste eixo, convém observarmos que a linha condutora de um discurso contemporâneo para a Educação Física compreende análise multifatorial que perpassa a sociedade, a escola e o currículo, incidindo todos eles nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Temos assim a estrutura sócio-histórica se inserindo na análise da sociedade brasileira de nossa época, de natureza democrática; a instituição escolar republicana, concebida por sua natureza mutável, ressignificada e transformada em função das necessidades educacionais do contexto contemporâneo; e o currículo como constructo a ser almejado em perspectiva democrática e subversiva face às práticas curriculares hegemônicas da escola moderna e da Educação Física.

Paralelamente, o discurso contemporâneo da Educação Física se legitima também em função de sua obrigatoriedade na escola básica e, mais recentemente, dos objetivos que compreende na política educacional brasileira, sobretudo com a BNCC¹⁵, documento referência que orienta as propostas curriculares das redes, sistemas e escolas do país, mas passível a recriação no cotidiano da sala de aula, não sendo meramente um instrumento aplicável, mas um objeto de estudo (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Ao encontro da pluralidade cultural existente na sociedade, a BNCC objetiva tematizar práticas corporais em suas diversas formas, considerando sua abordagem como “fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, o qual permite, na escola, o acesso a um vasto conjunto de saberes e experiências pedagógicas por parte de crianças, jovens e adultos brasileiros (BRASIL, 2018, p. 209).

Conectada com determinada concepção de Educação Física, a BNCC orienta a tematização pedagógica de saberes alicerçados nas práticas sociais brasileiras de nosso século. Releva-se, portanto, política curricular que privilegia temáticas contemporâneas com impacto acentuado no território nacional (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Conforme sinalizam os autores, os objetivos da Educação Física buscam, na contramão dos objetivos tradicionais para a disciplina na escola,

a luta por mudanças sociais, ao priorizar procedimentos democráticos, reconhecer os sujeitos participantes, valorizar experiências de reflexão crítica sobre as práticas corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 201).

¹⁵ Não adentraremos no movimento teórico de crítica direcionado aos processos de elaboração e concepção de documentos orientadores da política educacional e curricular brasileira, como a recente BNCC. Nossa análise se concentra tão somente nos objetivos destinados à Educação Física nesse e o paralelo com o pensamento relacionado à sua natureza contemporânea na escola e o favorecimento dos processos de inovação.

Em relação intrínseca a natureza contemporânea da Educação Física, a discussão sobre inovação ganha relevância, pois se alinha aos objetivos pretendidos por esse componente curricular na escola, tais quais o reconhecimento das diversas manifestações corporais (e não somente os conteúdos hegemônicos); o reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de produção de saber (e não um sujeito passivo frente ao conhecimento); e a reflexão crítica das práticas corporais (para além de seu entendimento como mera atividade a ser reproduzida).

Alinhando-se aos objetivos da Educação Física, sejam aqueles visados pela BNCC ou os existentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, a inovação caracteriza fenômeno capaz de atingi-los. Nas práticas educacionais escolares, apresenta-se de forma contrária a uma lógica acrítica e despolitizada, representando ação orientadora de práticas pedagógicas reinventadas e ressignificadas, contrárias às intencionalidades curriculares de outrora.

2 INOVAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

A discussão apresentada nesta seção acentua a relação entre dois objetos e seus desdobramentos na escola básica. De um lado, a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação escolarizada no Brasil (BRASIL, 2001). De outro, a inovação, ação emancipatória que atribui aos contextos escolares novos contornos de significação. Objetivando caracterizar a inovação pedagógica na educação e na Educação Física escolar, dividimo-la em três eixos teóricos.

O primeiro eixo possui caráter introdutório e reflete relações entre inovação e Educação Física, abrindo margens para as discussões posteriores da seção. O segundo objetiva discutir inovação e mudança em educação. Fundamentados teoricamente em autores clássicos e contemporâneos do estudo do objeto, apresentamos recortes históricos e significações de inovação na escola, compreendendo-a enquanto ação promotora de mudança. Em seu subeixo, sistematizamos componentes pertencentes à área de intervenção pedagógica no ambiente escolar, os quais podem ser alvos de inovações.

O terceiro eixo teórico complementa a discussão encerrada no eixo anterior ao percorrer as produções acadêmico-científicas da Educação Física e caracterizar a inovação pedagógica no componente curricular em ênfase. Seu objetivo é destacar que a caracterização da inovação pedagógica na Educação Física escolar é possível porque as inovações, na dimensão do fazer, atuam em componentes específicos das práticas pedagógicas, mas não somente.

O argumento central da seção aponta a ressignificação das ações educativas e curriculares da Educação Física escolar, tendo em vista, com base nas explanações teóricas da seção anterior, uma ressignificação necessária frente à tradição curricular e pedagógica desse componente na escola.

2.1 Inovar na escola básica e na Educação Física escolar

Há muito a educação básica brasileira discursa a favor da garantia e oportunidade adequadas de escolarização ao conjunto da população do país (GOLDEMBERG, 1993). Ainda que sua configuração tenha sofrido processos mutacionais atrelados ao surgimento de uma nova forma hegemônica e histórica de socialização, que é a escolar, a necessidade da escola em sistematizar finalidades voltadas à produção do saber e estímulo ao ato intelectual da aprendizagem (CANÁRIO, 2005) é iminente e histórica.

Considerada a análise panorâmica apresentada na seção teórica anterior com referência a caracterização da escola como instituição histórica e social e, especialmente da educação básica como nível de educação nacional do Brasil, observa-se que a construção das ações ocorridas neste espaço se apoia em processos pedagógicos inseparáveis de projetos de formação para os cidadãos e cidadãs brasileiros.

Nessa vertente, refletir sobre os processos pedagógicos da escola implica o direcionamento do olhar aos componentes curriculares da escolarização básica manifestados em saberes de campos específicos de conhecimento que, organizados no currículo escolar, precisam ser sistematizados e socializados por meio de práticas pedagógicas. Esta noção se assemelha ao pressuposto de Sacristán (2017) ao salientar que o currículo se expressa numa prática e ganha significado dentro de outra prática, a de vertente pedagógica.

A Educação Física entendida como prática pedagógica, desde os anos finais do século passado quando ocorreu a regulamentação da educação escolarizada no Brasil com a LDB (BRASIL, 1996), organizou seus currículos com vista ao acesso de estudantes aos conhecimentos de seu campo. Como vimos, a BNCC (BRASIL, 2018) representa documento que, influenciado pelo Art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), orienta as propostas curriculares dos sistemas educacionais brasileiros, atribuindo à Educação Física finalidades de ordem contemporânea.

Todavia, frente à compreensão da Educação Física como prática pedagógica na educação escolar brasileira, faz-se notável a observância de marcantes discussões centradas na especificidade de seu componente na escolarização e, conseqüentemente, no currículo. Correia (2016) oferece subsídios para essa análise ao questionar se os conteúdos de ensino da Educação Física se orientam pela especificidade da cultura escolar. Em linhas gerais, questiona, antevendo a função que a escola exerce na sociedade, se esses mesmos conteúdos são submetidos a processos de sistematização, problematização ou transformação didática.

Em diálogo com Correia (2016), pode-se considerar que a discussão em tela é influenciada pelo modo como se manifestou a Educação Física na história da educação brasileira; no entendimento crítico do pensamento renovador da Educação Física, uma mera atividade (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; MACHADO; BRACHT, 2016). Na visão de Silva (2008) é necessário impulsionar a transição no interior da tradição desse componente na escola, a qual implique o abandono a práticas sem finalidades educativas e provoque a

aproximação a ações pedagógicas condizentes com seu “status” de componente curricular (proporcionar o conhecer).

A premissa presente nas interlocuções de Correia (2016) e Silva (2008) permite a apreciação crítica da Educação Física brasileira na escola e sua associação a propostas tradicionais de ensino, formação e, principalmente, trato ao conhecimento escolar. Essa apreciação impescinde a adentrada em um cenário fundamental de reversão das práticas pedagógicas e curriculares da Educação Física na escola, as quais perpassam ações inovadoras (de ordem pedagógica, curricular, administrativa). Um cenário de inovações para a Educação Física revisa os discursos históricos de seu campo, como os que perspectivam certa desvalorização dos conhecimentos frente a seu valor educativo na sociedade contemporânea.

Nessa lógica, inovar frente aos desafios da escola básica exerce papel de destaque diante das concepções de aprendizagem marcadas historicamente dentro desse *locus* educativo. Ademais, inovar na Educação Física escolar demonstra a preocupação do campo em rever suas práticas pedagógicas de modo que, corroborando Soares (1996, p. 6), o papel da escola, das metodologias de ensino, bem como do planejamento escolar objetive “[...] organizar o conhecimento a ser tratado no tempo [...]” ao “[...] produzir desafios com este desconhecido [...]”.

Falando-nos do final do século XX da Educação Física na escola como matéria de ensino, período no qual fora regularizada e organizada a educação brasileira com a LDB, Soares (1996) já delineava importantes reflexões associadas a necessidade dessa disciplina aprofundar sua especificidade no referido ambiente, tal como alertam Bracht et al. (2014, p. 59) ao entenderem que “pensar e repensar a inserção da Educação Física no currículo escolar coloca-se como tarefa permanente para a área”.

O princípio acima nos desloca para outro campo de análise, no qual a inovação pedagógica exerce centralidade. Contudo, sua discussão é precedida de outra: a inovação em termos gerais (JESUS; AZEVEDO, 2020). Assim, com o objetivo de situar a discussão sobre inovação pedagógica no campo da Educação Física escolar, primeiramente refletiremos o fenômeno educacional da inovação.

Ferretti (1995, p. 62) remete a inovação à introdução de mudanças em um determinado objeto de forma planejada com vista à produção de melhoria no mesmo, considerando, de modo valorativo, “[...] a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados”. Carbonell (2002, p. 19) destaca ser um “[...] conjunto de intervenções,

decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Por sua vez, Jesus e Azevedo (2020) e Jesus e Alves (2019) a tratam como um conceito multidimensional e multinível, estando a serviço de um processo contínuo de melhoria da escola e aumento das aprendizagens, voltado ao desenvolvimento humano de educandos, com base em padrões de equidade e justiça social.

As visões dos autores acima permitem, dialogicamente, deslocar o significado de inovação para a centralidade da ação pedagógica na escola, de modo que o objeto sinalizado por Ferretti (1995) compreenda, no contexto de nossa pesquisa, o componente curricular Educação Física, tomando-se assim, conforme Carbonell (2002), as intervenções, as decisões e os processos como elementos indispensáveis à promoção de práticas pedagógicas orientadas por finalidades educativas com fim na escolarização contemporânea de estudantes no ambiente escolar.

Todavia, para que possamos efetivar a interlocução entre os autores acima citados e seu alinhamento à inovação no campo da Educação Física escolar, faz-se imprescindível o aprofundamento desse tema. Aprofundamento este que implica na abordagem de suas definições, desafios, limites e significação na escola básica.

Com clara repercussão no campo da educação, a discussão sobre inovação proposta no tópico seguinte possui por aporte teórico autores e autoras que a pensaram nos limites do debate educacional. Sua opção demarca um movimento necessário de transposição dessa discussão as proposições teóricas da Educação Física, cuja presença encontra-se no eixo posterior ao que se segue.

2.2 Inovação e mudança em educação: recorte histórico, abordagens e significações

Como toda e qualquer atitude de definição e caracterização de determinado fenômeno lançado em investigação, a inovação no campo de análise da educação se mostra um campo passível a múltiplos olhares de significação (SANTOS GUERRA, 2018). Pesquisa de Tavares (2019, p. 2) destaca esse desafio ao apontar a pulverização que o termo inovação vem sofrendo na literatura educacional face suas distintas denominações: “[...] inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e, o mais comum [...] inovação educacional”.

A pluralidade de denominações dada à inovação educacional revela-se fator de relevância secundária, dada a explicitação necessária da abrangência de seu sentido e

significado na escola básica. Para isso, uma breve revisita a história educacional do país faz-se necessária, a fim de significar diferentes propostas de inovação educativa desenvolvidas no cenário da educação brasileira. Vejamos três recortes históricos, desde o século XIX.

Neste século, o sentido da inovação esteve associado à renovação do currículo do ensino primário no Brasil Império. Conforme Souza (2000), a renovação dos programas escolares do século XIX se deu por meio do parecer de Rui Barbosa para a “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)” e significou um projeto de modernização educacional do país, no qual se pregava a construção da nação e moralização do povo (projeto político-social civilizador), assim como o acesso e instrução das camadas populares à cultura na escola, perpassando o desenvolvimento da educação física, intelectual e moral. Conforme situa a mesma autora,

No Brasil, as discussões sobre a renovação dos programas do ensino primário intensificaram-se no final do século XIX, quando a educação popular ganhou centralidade nos debates políticos, concebida como fator fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país. A formação do cidadão almejada em consonância com as mudanças da sociedade demandava uma modernização também da escola e, em decorrência, dos seus conteúdos (SOUZA, 2012, p. 32).

De acordo com a autora, a educação primária aos moldes dos ideais do Império e da República brasileira necessitava atualizar seus modelos de programa escolar, currículo, métodos de ensino e objetivo de formação científica e social, com vista a atender aos modelos educacionais de países civilizados da Europa e dos Estados Unidos. Esse modelo estava pautado na formação do homem moderno, com base nos ideais iluministas da época, em ascensão nos países ocidentais.

No século seguinte, a proposta de inovação educativa disseminada pela pedagogia da Escola Nova ganha um lugar no cenário da educação do país (MARIANO; FERRO, 2019). Com objetivos voltados também à modernização do campo educacional, Ribeiro e Warde (1995) refletem a inovação como elemento integrante da modernização brasileira ao analisarem, no contexto da década de 1960, a insatisfação quanto ao rumo da educação no país por parte de educadores e políticos. O florescimento, no país, do pensamento renovador da corrente escolanovista culminou em medidas legais voltadas à inovação pedagógica, no final da década de 50 e início de 60, pelo governo federal no ensino secundário, propondo, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, a reorganização das classes experimentais, em 1958.

Com essas escolas, a crítica se concentrava na necessidade de romper com espaços de formação que separassem o intelectual e o manual, isto é, uma escola de valores tradicionais (propedêutica) para uns e outra profissional para outros. Uma escola típica de uma sociedade que se pretendia moderna e rumo à democracia necessitaria aliar as duas no interior de uma única.

As escolas e classes experimentais que se instalaram partiram, então, para a renovação pedagógica de forma a permitir uma maior articulação daqueles dois tipos de escolas no interior de uma única. A via tomada foi a de abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento), e, em síntese, instalar os métodos ativos (RIBEIRO; WARDE, 1995, p. 214).

Na direção de uma escola ativa, as escolas experimentais correspondiam a iniciativas de inovação pedagógica que visavam romper com a rotina da sala de aula, muito embora as práticas inovadoras permitidas por esses modelos de escola não terem mudado, de fato, seu cotidiano, pois utilizadas somente em determinadas ocasiões, no que Souza (2012) chamou de “experimentação descontínua das inovações”.

Como podemos notar, a corrente escolanovista não estava descolada de ideais políticos. Com isso, as experiências inovadoras propostas por essa pedagogia foram assumidas em paralelo a interesses conservadores de meados do século passado, a proclamada ideologia nacional-desenvolvimentista (RIBEIRO; WARDE, 1995).

Por fim, o início do século XXI se destaca, conforme analisam Mariano e Ferro (2019), pela tendência da qualidade total visada no campo da educação. Orientados pela lógica do mercado, assim como pelo Relatório Jacques Delors do ano de 1996, o qual orientou a educação mundial do século XXI, os discursos educacionais alinharam-se a emergência de uma pedagogia centrada na concorrência, eficiência e resultados.

Ao analisar a literatura, Mariano e Ferro (2019) revelam que o sentido da inovação nesse contexto esteve na medição de parâmetros intimamente relacionados ao cenário educativo, quer sejam o rendimento estudantil, a formação dos professores, a gestão eficiente da escola e a eficácia com a qual eram utilizados os recursos. Nessa lógica, quanto mais se zeram as “falhas” e defeitos do processo educativo, mais positivamente se efetiva um programa de qualidade total na educação. Esse conceito de inovação se imbrica a necessidade de uma educação subserviente a economia do mercado do século XXI. Segundo Jesus e Azevedo (2020), nesse contexto ela se apresenta como requisito para

formação de pessoas competentes pela escola, conforme a visão de futuro de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Considerando-se os três recortes históricos apresentados, a inovação representou tendências no campo educacional. Essas tendências ora relacionaram-se com um pensamento pedagógico particular¹⁶ (CARBONELL, 2002); ora estabeleceram parâmetros conservadores próprios a construção de uma educação que se pretendia “inovadora”, como a tendência da qualidade total. Todavia, para além do sentido que possuiu na cronologia histórica da educação brasileira, um olhar atento e específico na literatura educacional avança no sentido de entender a inovação sob outros ângulos.

Retornamos a Tavares (2019) que, ao realizar um estado do conhecimento sobre a abordagem dos conceitos de inovação na pesquisa educacional nos mostra sua ampla rede de significados, destacando quatro formas de visualizá-la na educação, sendo elas: inovação como algo positivo a priori; como sinônimo de mudança e reforma educacional; como modificação de propostas curriculares; e como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Fornecer-nos pistas o autor para uma análise centrada na inovação e seus múltiplos significados. Para os interesses teóricos desta pesquisa, destacamos como norte de reflexão para caracterizá-la: a) a compreensão da inovação como fenômeno capaz de refundar a escola, mediante a introdução de ações sistemáticas com fim na alteração e transformação de práticas pedagógicas; b) como ação que provoca mudanças e potencializa a capacidade criativa e transformadora de docentes.

2.2.1 Ações sistemáticas e planejadas: o refundar da escola

Para Pacheco (2019), a inovação em relação à educação surge como fenômeno capaz de refundar a instituição escolar, transitando entre a ruptura paradigmática com as práticas sociais da escola da modernidade, de modelo tradicional, e a transição para um paradigma educacional voltado as necessidades da escola contemporânea. Nessa vertente de entendimento, importa, para o autor, a caracterização do fenômeno da inovação, a qual, em sua visão,

¹⁶ A exemplo da Escola Nova, pedagogia inovadora contrária ao modelo de escola tradicional e favorável a criação de uma educação modernizante com fins desenvolvimentistas.

Será algo inédito, útil, sustentável e de provável replicação. No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento (PACHECO, 2019, p. 50).

Como processo transformador, a inovação no cenário educativo da escola contemporânea considera a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas novas, não no sentido literal de novidade, mas articuladas a processos formativos com o conhecimento. A análise de Pacheco (2019) nos mostra que uma nova construção social de aprendizagem é possível se, no campo da educação, um projeto de inovação busque o ineditismo, seja sustentável, manifeste potencial de replicação, seja útil e centre na criatividade.

Quadro 1 – Caracterização da inovação.

Características de inovação	
Ineditismo	Manifesta-se em diferentes épocas e contextos. Tanto foi inovadora uma proposta pedagógica do século XX, quanto o são trabalhos educativos dos tempos contemporâneos.
Sustentabilidade	Um projeto educacional de natureza inovadora é um ato coletivo, um projeto realizado em integração em dada comunidade escolar.
Replicação	Trabalhos inovadores manifestam potencial de replicação para outros contextos, de atingir “escala”. Importante não confundi-los, porém, com clonagem, sendo mais positivo o desenvolvimento de inovações em permanente fase instituinte.
Utilidade	A característica mais importante. A inovação existe quando tecnologias sociais, estratégias pedagógicas, dispositivos e metodologias garantam o direito à educação a todos.
Criatividade	Quase sinônimo de adaptação, isto é, recriação do já existente e transformação em novas formas de trabalho.

Fonte: Pacheco (2019).

Características como as apresentadas por Pacheco (2019) revelam-se minimamente contrárias aos eventos de reformas que impactam diretamente no ato de inovar na escola, tendo em conta essas limitarem processos de criação de práticas inovadoras em seu cotidiano. Arroyo (2013) é crítico das reformas ao destacar o desacordo que há quanto à concepção de inovação entre quem formula políticas e decidem para a escola e seus mestres; quem pesquisa e teoriza a escola; e os professores, que pensam e fazem a escola.

Na perspectiva dos formuladores de políticas encontram-se as decisões de implantação da inovação como política educacional por parte do poder público de forma pretensiosa, considerando o foco na melhoria da educação em resposta a “[...] determinadas intenções [...] guiada por fins específicos” (GARCIA; FARIAS, 2005, p. 63).

Geralmente, as inovações via política educacional se concretizam por meio de ações induzidas pelo Estado e seus órgãos educacionais competentes, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) no Brasil. De acordo com Jesus e Azevedo (2020), referem-se ao nível macro de inovação, concebida desde o século XX como intervenções nacionais de cima para baixo, as quais, no contexto do atual século visam, dentre outras coisas, aumentar o padrão de desempenho das escolas e sistemas educativos, face o aprofundamento da globalização econômica e cultural e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Em detrimento, conduz Arroyo (2013) o reconhecimento da inovação educativa na riqueza do cotidiano das práticas escolares, considerando que os modelos de inovação pensados do alto nem sempre se efetivam na concretude das ações que ocorrem na escola básica, porque distantes dela estão. Dessa forma, Carbonell (2008) acredita que a inovação não pode ser entendida exclusivamente como ação pontual e isolada, mas como um processo complexo que leva em consideração os conflitos e vivências da escola, repercutindo em distintos setores de sua vida e cultura.

Thurler (2001, p. 14) contribui com a discussão ao refletir as inovações vindas de cima e a necessidade de proporcionarem aos docentes e à escola “[...] mais oportunidades de participarem das decisões que comandam a mudança”. Associado as reflexões de Arroyo (2013) e Hattie (2015), ao sistema responsável pelas inovações em nível macro cabe a criação e fornecimento de recursos, tempo e condições materiais e pedagógicas para docentes mudarem e inventarem novas práticas.

Nessa perspectiva, a definição de inovação na contramão das reformas educativas isoladas reflete processos sistematizados que visam à modificação das práticas pedagógicas realizadas na escola. Essa premissa é destacada por Carbonell (2002) ao compreender a aceitação necessária dessa definição e visualizar a inovação como um conjunto de elementos que abrangem intervenções, decisões e processos, revelando que sua construção e consecução delineiam aspectos elaborados rumo à mudança das práticas, da cultura escolar e das atitudes na escola. Finaliza destacando que a inovação introduz “em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe” (CARBONELL, 2002, p. 19).

A concepção de Carbonell (2002) atribui à inovação educacional um caráter sistemático e intencional de ações introduzidas no interior do âmbito escolar. Quando buscada a mudança nas práticas escolares, essas são acionadas visando romper ou recontextualizar modelos de educação avessos a ausência de transformação didático-pedagógica e curricular, privilegiando estratégias que estimulem outros modos de ensinar e aprender, e de gerir, organizar e desenvolver os currículos.

Significada, portanto, como a construção de processos planejados e deliberados com incidência positiva em determinado alvo ou contexto (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2018), a inovação indica novas formas de visualização à escola, sua cultura e funções formativas, considerando o fato de que a busca por práticas inovadoras coincide com a busca por projetos de formação nessa instituição.

No interior dessa análise, Thurler (2001) aponta a construção de um sentido voltado à ação de inovar, cuja base se encontra no reconhecimento da escola como lugar de construção de práticas profissionais transformadas, apoiada em processos e intervenções planejadas que a possibilite desancorar-se de velhas concepções e práticas, de dinâmicas obsoletas incompatíveis com os novos tempos e responsabilidades dessa instituição na sociedade (SANTOS GUERRA, 2018).

Dito isto, o refundar da escola (PACHECO, 2019) pode ser resultado do ato de inovar com características necessárias a busca por um sentido transformador pela escola, desde que fundamentado com rigor e segundo de critérios ambiciosos, tais como, para Santos Guerra (2018):

- Certa insatisfação ou desconformidade com a situação existente, pois esta não produz resultados satisfatórios e não gera motivação;
- A exigência de criatividade para incorporação do novo em sua concepção, método, organização ou finalidade; algo que antes não existia e que possua um caráter transformador;
- A expectativa de melhoria (condição positiva) das práticas na escola;
- Um caráter colegiado, para gestão da mudança de modo partilhado e consensual;
- Seu desempenho com compromisso, ilusão e entusiasmo.

2.2.2 Promoção de mudança e a potencialização da capacidade transformadora de atores educacionais

A inovação necessita centrar suas ações no interior da escola. A própria escola, ao aproximar-se das práticas inovadoras, apresenta-se como espaço profícuo de concepção, elaboração e execução de seu projeto educativo, considerando-se as capacidades que possui para efetivá-las.

Tais capacidades dizem respeito ao acompanhamento que a escola faz das mudanças ocorridas no mundo social, fruto de seus avanços tecnológicos e científicos, segundo destacam Jesus e Azevedo (2020). Para Grilo (1996, p. 22), a escola “[...] é, no fundo, um meio de que nós dispomos para acompanhar esta mudança ou, caso que por vezes consegue ocorrer, a escola é ela própria um elemento que promove a mudança” (p. 22). Com base nisso,

[...] a capacidade de inovação deve ser entendida como um conjunto de meios e de metodologias de que a escola dispõe para conduzir o seu próprio projecto, isto é, para atingir os objetivos e as metas que se propôs, no âmbito de uma estratégia de mudança (GRILO, 1996, p. 22).

Com suporte da análise do autor, a inovação em relação ao sentido da mudança impacta em três considerações. A primeira situa mudança e inovação em marcos teóricos distintos. A mudança foi preocupação da filosofia e mais tarde das ciências sociais, enquanto a inovação se inseriu originalmente no campo da produção e da administração, quando posteriormente importada para a educação (MESSINA, 2001). A segunda consideração alerta que a mudança possui um sentido no ambiente educacional em decorrência de seu sentido na sociedade como um todo, devido ser um fenômeno natural (FULLAN, 2012). Por fim, a terceira consideração indica que nem sempre a mudança no ambiente escolar se refere à melhoria de algo ou da própria escola (THURLER, 1995; CARBONELL, 2002).

O último ponto é passível de atenção, sobretudo quando observados os processos de mudança ocorridos por meio de reformas escolares. Barroso (2006) alude ao fato quando explica que as reformas representam resposta global cujas finalidades não consideram a diversidade dos contextos escolares. Para o autor, as mudanças ocasionadas por meio das reformas conferem às escolas certa igualdade, sem distinção de uma para outra. Com isso, semelhantemente as escolas seriam alvo de um único projeto de mudança. Messina (2001)

classifica essas reformas como processos impostos de inovação aos sujeitos que fazem a escola. Com efeito, porém, o sucesso dela tem mais a ver com o desejo e necessidade de seus atores do que com o processo de imposição no qual é concebida (CARBONELL, 2008).

As inovações locais ocorridas ao nível da sala de aula, diferentemente de inovações impostas, são desenvolvidas por minorias ativas e concebem a escola como instituições particulares e diferentes umas das outras (BARROSO, 2006). São inovações que, ao promoverem mudança e a ela estarem associada, precisam ser mantidas, consolidadas, assumidas e institucionalizadas pela escola e seus atores (CARBONELL, 2008).

Assim, para Canário (2005), a inovação é um processo espontâneo orientado para a resolução de problemas localmente identificados, permitindo o alargamento dos espaços de liberdade e autonomia dos estabelecimentos de ensino. Com características locais, corresponde a um processo de invenção de novos comportamentos diretamente associados à complexidade dos processos de transformação, dentre os quais, na escola, a reconfiguração de currículos, a produção de conhecimento ou a criação de novas construções sociais de aprendizagem (PACHECO, 2019).

As reflexões de Canário (2005) e Pacheco (2019) revelam que a mudança é provocada quando o pensamento em prol da inovação desemboca em atitudes participativas voltadas a transformação das práticas escolares (THURLER, 2001), abrindo precedentes para um diálogo sobre as fontes da mudança, também destacada por Thurler (2001). Destaca a autora que as mudanças podem ser consideradas e concretizadas de modo individual pelos docentes, sem a imposição ou sugestão dada por outros sujeitos. As mudanças por meio dessa fonte são provenientes da reflexão que os próprios professores realizam sobre sua prática. Dito isto, podemos notar que a condição para existência de ações inovadoras é a existência de sujeitos que as produzam; sujeitos inovadores (PERRENOUD, 2010; ARROYO, 2013).

Na escola básica, esse perfil de sujeitos encarna em atores diretamente ligados às práticas educativas em nível pedagógico: os professores. Sua função social e profissional se revela decisiva em torno da inovação, não obstante a existência de um paradoxo constante no cenário histórico da educação brasileira.

O paradoxo se mostra na compreensão de que mudanças, por um lado, não são decretadas, tampouco regulamentadas, mas sim provocadas e induzidas. Nessa perspectiva, aos professores é necessária a atribuição de condições para que possam desenvolver sua capacidade criadora em face da inovação (CANÁRIO, 1996). Todavia, o cenário é de crise

quando avaliados os argumentos que impedem a inovação e dificultam a prática pedagógica de professores na educação básica, dentre os quais fatores históricos e permanentes como a precarização e intensificação do trabalho docente, a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho e o controle profissional (MALDONADO; SILVA, 2017).

Fullan (2012) aponta fato análogo quando alerta sobre as práticas cotidianas e o fator imprevisibilidade no trabalho que os docentes desenvolvem nas escolas. Para o autor, não existirá mudança quando não encontradas maneiras que conduzam a criação de infraestruturas capazes de envolver professores no desenvolvimento de novas concepções de trabalho, rompedoras de hábitos, crenças, práticas e valores dominantes na cultura escolar. Uma análise excepcional dessa questão na Educação Física escolar, ainda que nosso objetivo neste eixo não se volte a sua análise em relação à inovação, está nas causas que a impedem ou a dificultam nas experiências pedagógicas da disciplina na cultura escolar, dentre os quais

[...] o trabalho isolado em vez de coletivo; a falta de conhecimento, por parte da escola, da função da Educação Física; o não reconhecimento do trabalho que o professor realiza; a relação burocrática e tarefaira que a escola exige dele; a valorização exacerbada da cultura esportiva; a inexistência de infraestrutura e de condições objetivas para realização das práticas etc. (ALMEIDA, 2017, p. 12).

Importante se faz, nesse sentido, refletir a inovação e, dentro desse fenômeno, os professores como trabalhadores sociais no processo de mudança, tal como reflete Freire (2016). Uma analogia com os escritos do educador reflete a mudança e seu oposto, a estabilidade, como pertencentes à estrutura social na qual estamos inseridos. Para ele,

Enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação. Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura (FREIRE, 2016, p. 47).

Segundo Freire (2016), pensar o papel do trabalhador social é refletir a análise desses dois termos intrinsecamente ligados a seu *quefazer*. Nessa vertente, o trabalhador social com atitudes centradas no sentido da mudança possui uma atitude progressista, enquanto imerso nos propósitos da estabilidade, enxerga suas ações visualizando o passado, com atitude de paralisação no tempo pela adoção de uma posição antimudança.

Complementa Freire (2016) que a opção feita pelo trabalhador determinará seu papel, seus métodos e suas técnicas de ação. Para o educador, se o trabalhador social opta pela antimudança, sua ação e métodos buscarão frear as transformações. Dessa forma, o trabalhador optante por essa ação possui por característica ser um ser de inquietude acrítica diante das consequências da mudança, avesso às novidades. Por outro lado, o sujeito que opta pela mudança não teme a liberdade, não foge da comunicação, ele a procura e a vive. Esforça-se em caráter humanista e não vê na mudança uma ameaça. Portanto, é um agente da mudança, volta-se a ação transformadora.

O aporte filosófico em Freire (2016) nos permite, como já evidenciado, uma analogia com o campo de reflexão da inovação educacional. Alguns aspectos da atitude reflexiva do autor se voltam a nossa observação analítica. A primeira atitude concentra-se na ideia de que os professores, na escola básica, caracterizam-se como trabalhadores sociais atuantes na estrutura social da qual fazem parte. Nessa estrutura são responsáveis por distintos papéis, cuja realização se dá por meio da opção por duas atitudes, em si antagônicas: a mudança ou a estabilidade. Aqui reside a segunda atitude reflexiva do autor.

A inovação, no interior dos processos de produção de mudança ou estabilidade, implica no entendimento de que, visando à primeira, o professor buscará em sua ação exercer práticas que prezam pela modificação e melhoria das práticas vigentes, de caráter não transformado, para lembrarmos a definição de inovação de Ferretti (1995) e Santos Guerra (2018). Afeito à segunda buscará em suas práticas a permanência no habitual, manifestando aversão ao novo, embora a permanência na estabilidade possa decorrer de distintos fatores que impedem o surgimento de mudanças nas práticas escolares, como vimos com Canário (1996) e Maldonado e Silva (2017).

Em síntese, a inovação, em paralelo aos escritos de Freire (2016) e conforme o apontamento de Fullan (2012), necessita abarcar ao menos três componentes de ação capazes de provocar mudança: a utilização de novos materiais, novas abordagens didáticas e a alteração de crenças pedagógicas dos professores. Segundo explicita:

Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas) (FULLAN, 2012, p. 42, grifos do autor).

Os componentes em destaque revelam que a promoção da mudança influenciada pelas práticas inovadoras pode ocorrer por meio de elementos, de natureza material e/ou subjetiva. Material por conta da utilização de recursos (didáticos, tecnológicos ou curriculares) que incidem na melhoria das práticas de ensino. E subjetiva em razão dos referenciais teóricos, políticos e pedagógicos que orientam as práticas avaliativas, o currículo ou as relações dos alunos com professores. Sem tais referenciais, as práticas visando a mudança não se tornam tão significativas, tendo em vista uma mudança de fato real implicar nas mudanças das concepções e comportamento dos atores educacionais (FULLAN, 2012).

Na busca pela inovação, o comportamento e agir de atores educacionais representam fontes que fortemente propiciam, conforme anseia Pacheco (2019), a criação de condições para a melhoria da educação, transparecendo, por parte desses sujeitos, um compromisso ético em relação ao fenômeno educacional.

Nessa perspectiva, ao associarmos a inovação educacional a processos de construção e promoção de mudança e a assunção de um compromisso ético com a educação, as atribuições docentes para a atitude de alteração, ressignificação e recriação das práticas educativas no interior da escola contemporânea ocupam lugar de destaque. Dentro desse contexto de práticas surge a inovação pedagógica como abordagem específica inserida no campo macro da inovação educacional. Para explicá-la, cabe a visualização de suas especificidades no que diz respeito ao reconhecimento dos elementos que compõem o trabalho pedagógico de professores na escola básica, os quais, na inovação pedagógica, serão alvo de ações inovadoras localizadas e planejadas.

Assim reconhecido, podemos dizer que a inovação pedagógica se caracteriza como um desdobramento da inovação educacional, elencando-se como abordagem de inovação de aproximação mais contundente às práticas pedagógicas em situação real de aula, admitindo-se, naturalmente e de modo complexo, a existência de dimensões com influência acentuada às atividades inovadoras realizadas na instituição escolar, como a política, organizacional e paradigmática (PACHECO, 2019).

Neste momento, entretanto, nossa análise se concentra unicamente na dimensão pedagógica do trabalho realizado na escola, reconhecendo, com Ferretti (1995), que as mudanças pensadas para a prática pedagógica são motivadas e guiadas por fins específicos no campo da educação e da inovação, como as discutidas neste eixo.

2.2.3 Inovação pedagógica

No que refere a suas especificidades conceituais, inovação pedagógica nos remete, de um modo geral, às alterações, formulações e reformulações realizadas nas práticas educativas no ambiente escolar em seus níveis micro (escola) e nano (sala de aula) (JESUS; AZEVEDO, 2020).

Essas podem caracterizar, segundo Ferretti (1995), a inovação na organização curricular, nos métodos e técnicas de ensino, nos materiais e tecnologias educacionais, na avaliação escolar, bem como na relação professor-aluno. Com base em Nóvoa (1995), atribuímos a essa forma de inovação as relações educativas e pedagógicas que, influenciadas pela capacidade interna de escolas em gerir aprendizagens positivas (JESUS; AZEVEDO, 2020), se desenvolvem em sala de aula e são mediadas por interações didáticas, curriculares, tendo fundamentalmente por atores professores e alunos.

A centralidade dada a tais elementos revela que a inovação pedagógica se manifesta quando ocorrem alterações planejadas em componentes intrinsecamente pertencentes ao nível nano dos eventos ocorridos na atividade escolar.

Pensada dessa forma, a inovação em termos pedagógicos limita sua abrangência aos aspectos que proximamente se relacionam às intervenções pedagógicas ocorridas em situação escolar, mas que são fundamentalmente reconhecidas e legitimadas pelas intencionalidades educativas e formativas que as envolvem no contexto social contemporâneo, não sendo meramente meios para efetivação de práticas pedagógicas sem fins demarcados. Segundo Jesus e Alves (2019, p. 208), a inovação pedagógica nesse sentido envolve a construção de “horizontes educativos claros e assumidos que tornem efetiva a hipótese que é possível a melhoria da escola”.

Assim sendo, a inovação inscrita na dimensão pedagógica da instituição escolar pode se manifestar de distintas formas, por vezes mutuamente imbricadas. Limitamos nossa análise a organização do currículo e do conhecimento escolar, aos métodos, técnicas e estratégias de ensino, aos materiais e recursos, a avaliação, a vertente da concepção-ação e a relação professor-aluno em situação de aula. Argumentamos tais componentes segundo elaborações de Ferretti (1995), Carbonell (2002), Fullan (2012), Pacheco (2019) e demais autores de aproximação teórica ao tema no campo da educação, do currículo e da inovação.

Veiga-Neto (2008) trata das inovações curriculares. Em suas ideias encontra-se a inovação que se efetiva no interior do currículo, por intermédio das formas de organizá-lo, geri-lo e desenvolvê-lo. Assim, Veiga-Neto (2008, p. 49, grifos do autor), ao entender o

currículo como uma máquina da modernidade, pois em seu conteúdo e forma se corporifica como elemento que “se *institui com e institui* o pensamento disciplinar”, ressalta que a flexibilidade representa aspecto que precisa permeá-lo.

Nas reflexões de Veiga-Neto (2008) se encontra a relação de um sujeito dócil e de outro flexível perante o currículo, principalmente com relação à sua ação e avaliação. Enquanto um apresenta atitudes permeadas pela estabilidade, tal como já discutimos com Freire (2016), o outro tende a manifestar “comportamentos adaptativos [...] sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças” (VEIGA-NETO, p. 55). Em sua analogia, observamos a figura de um docente agindo taticamente em direção a extremos, conforme destaca o autor. Esses variam entre a recusa a currículos engessados, ordenadores, lineares e sequencialmente elaborados, e o escape para currículos desenvolvidos a partir do princípio da flexibilidade.

Em paralelo, para Ferretti (1995), a inovação circunscrita no terreno do currículo apela para seu desenvolvimento de forma contrária aos currículos oficiais engessados. Segundo alerta o autor, a inovação no currículo reside na evidência de quatro momentos. Nesse quadro, podemos observar dois momentos de ordem prescrita e dois de ordem interativa. Ambos diretamente relacionados à “gestão inteligente do currículo”, como expressam Jesus e Alves (2019).

Na esfera da prescrição curricular, o primeiro momento, segundo Ferretti (1995), caracteriza-se pela proposição de organizações curriculares que possibilitem a integração dos conteúdos e seus objetivos. O segundo, de acordo com o autor, no tipo de conteúdo abordado, derivado dos mais distintos referenciais disciplinares, atribuindo a este constructo um sentido democrático.

Na esfera de ação, o terceiro momento ocorre, de acordo com Ferretti (1995), baseado na estruturação de atividades de ensino que busque o envolvimento ativo dos alunos em seu planejamento e realização. No quarto momento, por fim, reside a proposição de atividades diversas, as quais mobilizem e integrem distintos aspectos de desenvolvimento do aluno.

Pacheco (2019, p. 81) alude ao último momento acima quando evidencia o desenvolvimento sustentável do currículo e ressalta a importância de serem organizadas ações que propiciem a “prática da educação integral na superação de lógicas fragmentárias” fundamentada em três dimensões curriculares: a subjetiva (desenvolvimento do pensar), a comunitária (formação do caráter) e a consciência planetária (para o exercício da cidadania). Para o autor, a educação integral, de direito de todos, necessita, além do

domínio cognitivo, contemplar o desenvolvimento pessoal e sociomoral dos estudantes, sendo isso possível com uma organização curricular que respeite a diversidade.

Do ponto de vista do conhecimento escolar ligado a organização curricular, Carbonell (2002) reflete a inviabilidade de se pensar a sua fragmentação e sinaliza a revisão crítica da inserção dos saberes de todas as culturas no seu interior. Aponta ele que

Um dos desafios prioritários da mudança educativa é o de conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais: da chamada alta cultura, a tradição acumulada e herdada de geração em geração, e das culturas e conhecimentos produzidos pelos diversos agentes e grupos em seus respectivos contextos culturais; do patrimônio universal comum e das identidades locais e vozes excluídas [...] (CARBONELL, 2002, p. 52).

Na perspectiva das abordagens didáticas e sua utilização diferenciada como meio para a promoção de aprendizagens e mudança educacional (JESUS; ALVES, 2019; FULLAN, 2012), o trabalho com novas estratégias de ensino interage com o sentido da inovação. Sobre isto, Ferretti (1995) destaca que as inovações ocorridas nos métodos e técnicas de ensino são as principais introduzidas nas práticas educativas das escolas brasileiras, por ser a dimensão de maior controle docente e a que permite aos professores maiores condições de atuação, dada a compreensão acerca dos processos didáticos¹⁷ e sua representação como núcleo central na atividade pedagógica escolar (LIBÂNEO, 2013).

No cenário das práticas propriamente metodológicas em interseção à inovação, Carbonell (2002) destaca importante observação ao analisá-las a luz dos modos de ensinar, bem como dos modos de aprender, aspecto este esquecido, para o autor, nos tempos atuais. Conforme analisa, o método de ensino, ao ganhar *status* de único aspecto passível de atenção crítica, atribui aos modos de se aprender um lugar secundarizado ou inexistente. Quando na verdade é pelo conhecimento desse aspecto que, em determinada instância, se verificará se os métodos e estratégias de ensino adotados estão, de fato, produzindo efeito na aprendizagem de estudantes. Reconhecidas como processo por Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando (2020), as estratégias e procedimentos são um dos motores da mudança no campo da educação, capazes de intervir nas situações que emergem das práticas de ensino.

Pacheco (2019, p. 87) contribui com a discussão sobre metodologias no cenário de inovações ao destacá-las como “Estratégias pedagógicas que permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse, que impactem a comunidade e que contribuam para o seu desenvolvimento”.

¹⁷ Em suas dimensões técnicas.

Em consonância, as inovações dos métodos e técnicas de ensino refletem dois pressupostos relacionados aos modos de aprender: a estruturação de métodos que permitam ao aluno resolver problemas e refleti-los, em virtude do contato que terá com o conteúdo trabalhado; e a organização do ensino que busque envolver o aluno na realização das tarefas propostas, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem (FERRETTI, 1995). O último pressuposto é corroborado por Carbonell (2002) ao destacar a importância de método e conteúdo terem sentido, serem atrativos e fomentarem a interatividade dos alunos, em prol do desenvolvimento de seu pensamento.

Todavia, como complementa Ferretti (1995), esse tipo de inovação por vezes sofre cerceamento, ao estarem submissos às condições físicas e o caráter ideológico das escolas no que tange a sua estrutura curricular e organização.

Isto implica na reversão de sentido da escola, a qual passa pelo conceito de lógica flexível e adaptativa (THURLER, 2001). Segundo Thurler (2001), a escola precisa pensar suas práticas visando “um modelo de organização do trabalho que, ao mesmo tempo, fica menos burocrático e mais centrado nos funcionamentos informais”. Para isso, as mesmas precisam adaptar suas práticas, visando adaptar-se ao meio e explorar “novas vias para melhorar seu processo pedagógico, adaptando-os às necessidades de seus alunos” (p. 41-42), rompendo com uma forma escolar tradicional e voltando-se a novas configurações favoráveis a construção do sentido da mudança.

Nessa mesma lógica, a inovação pedagógica inscrita nos materiais e recursos, inseridos nesses os tecnológicos, expressa o uso docente de opções alternativas que viabilizem uma nova forma de conduzir o ensino e a aprendizagem. Sacristán (2017) destaca os materiais pedagógicos como aliados das inovações do ensino, pois, quando bem pensada sua estratégia e utilização, a qualidade dos processos educativos sobressai. Fullan (2012) considera ainda sua utilização em paralelo às novas estratégias didáticas, sem as quais a construção de mudança educativa seria dificultada.

Eis aqui uma questão teórica importante. Ainda que a utilização de recursos tecnológicos seja visada nas práticas de ensino, a garantia da efetivação de práticas formativas com esses meios só será possível por intermédio de técnicas e estratégias didáticas que conduzam sua utilização apoiadas em referenciais pedagógicos condizentes com o sentido educativo da escola contemporânea. As análises de Pacheco (2019) e Mariano e Ferro (2019) versam sobre essa relação quando destacam que a mera utilização de tecnologias em sala de aula por si só não constitui inovação, mas sim as formas como são apropriadas e introduzidas pelos professores. Pacheco (ibid., p. 88) sintetiza este

argumento ao apelar para o “uso racional das novas tecnologias de informação e comunicação, para que estas não sejam meros paliativos do paradigma da escola tradicional”.

Teoricamente esclarecidos, Ferretti (1995) considera as inovações nos recursos, com o aporte da tecnologia educacional, um aliado contemporâneo das escolas, pois destoam dos procedimentos utilizados na escola tradicional. Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando (2020) os concebem como novos produtos (materiais, dispositivos, objetos, protótipos, tecnologias) que incidem na melhoria da aprendizagem de educandos na escola.

A título de exemplo citamos os recursos audiovisuais, os quais na escola exercem valor estratégico em direção a mudança nas práticas de ensino. Para Libâneo (2013), a tecnologia educacional assumiu, atualmente, um sentido amplo, englobando técnicas diversificadas de ensino e recursos, como os dos meios de comunicação e audiovisuais. Logo, é complemento dos métodos utilizados, de modo a enriquecer o ensino.

Importante considerar nessa forma de inovação também a possibilidade de elaboração e criação (não mera substituição) de materiais didáticos. Em componentes curriculares específicos, essa ação se faz por vezes necessária, em vista da visualização de condições adversas quanto à disponibilidade de materiais para a realização das aulas.

No que concerne à relação entre inovação e avaliação escolar, cabe destacar as dimensões a serem avaliadas no aluno, bem como os instrumentos que permitem tal avaliação, em paralelo aos objetivos delimitados nas aulas (FERRETTI, 1995).

Inovar do ponto de vista das formas de avaliar decorre de um rompimento com procedimentos avaliativos que não consideram os objetivos almejados, fato que garante à avaliação um caráter não formativo, mas tão somente somativo, preocupado com a comparação de desempenho dos alunos, mediante a aplicação de notas a posteriori ao processo de ensino (PERRENOUD, 2007). De encontro a esta forma de avaliar, Pacheco (2019) aponta, no desenvolvimento curricular, a necessidade da avaliação ser formativa, contínua e sistemática.

Romper com práticas avaliativas ausentes de sentido formativo nas aulas figura como desafio. A perspectiva de tomá-las como prática de pesquisa, evidenciada na criação ou consumo de diferentes procedimentos de registro avaliativo nas aulas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013) é fato a ser problematizado quando pensamos a inovação pedagógica e os processos resumidos em mensurar e classificar.

A inovação inscrita na vertente da concepção-ação docente resulta de um esforço teórico e analítico empreendido em torno do emprego que Fullan (2012) faz das dimensões

que possibilitam a mudança educacional. De dimensão binômica, permeia a retroalimentação entre concepção (crenças pedagógicas dos professores) e ação (orientação didático-pedagógica). Nessa análise, a recorrência a novas atitudes e abordagens didático-pedagógicas decorre das concepções educacionais que conduzem o trabalho pedagógico dos professores, podendo resultar na ressignificação de práticas e na ampliação das atividades pedagógicas e curriculares.

Faz-se necessário destacar que a inovação das crenças e concepções pedagógicas dos professores não deve estar enquadrada numa visão acrítica de inovação, que tende a afirmar a necessidade dos mesmos se renovarem e se atualizarem, tal como destaca Melo (2007) ao construir um quadro de tendências de inovações pedagógicas e, com base em Arroyo (2013), apresentar uma característica deste tipo de inovação assentada na iniciativa de um grupo de iluminados e modernizantes que decidirão e prescreverão a necessidade da escola e de seus profissionais se renovarem, sendo estes arcaicos e tradicionais. Conforme pontua, tal visão acrítica só tende a afastar os professores do processo autônomo, os quais buscam inovar sem conhecer os reais conflitos e problemas pertencentes à escola em que atuam.

A inovação com base na alteração de concepções pedagógicas necessita buscar na subjetividade docente tal feito. Refere-se, portanto, as inovações classificadas como voluntárias, nas quais professores subentendem-se como sujeitos plenos e autônomos no modo como agem, fazem e pensam suas práticas (MESSINA, 2001, p. 231). Segundo conclui a autora, três ações centrais são delegadas a estes sujeitos, “a) que expressem e escutem sua voz interior; b) que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação) e c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos”.

Considerando que a inovação na vertente da concepção-ação parte de concepções previamente articuladas na subjetividade docente, uma delas é a concepção epistemológica. Segundo Sacristán (2017), refere-se a concepções globais sobre conhecimento que incidem numa ideologia de educação com repercussão na prática, pois permite ao professor significá-lo social e educativamente. Nessa lógica, representa importância acentuada na interpretação que fazem os professores do currículo, no modo como o desenvolve e como realizam sua prática docente.

Por fim, reflete Ferretti (1995) a inovação na relação professor-aluno em situação de aula. Segundo o autor, volta-se a uma nova ordem de relação, não mais a de posição de mando pelo professor e de submissão pelo aluno. Do professor esperam-se atitudes de um sujeito facilitador da aprendizagem (estimulador, abertura ao questionamento, aceitação das

tentativas), ao passo que, por parte do aluno, a atitude de questionamento, investigação, descobrimento.

Alterações nessa forma de relação que se efetiva intrinsecamente nas práticas pedagógicas cotidianas, como se pode entender, decorre das crenças que docentes atribuem a seu fazer educativo. Na perspectiva da inovação anterior, tecida pela subjetividade docente de suas concepções educacionais, é válida a problematização sobre o reflexo de tais concepções na forma como tais sujeitos se relacionam com os conhecimentos trabalhados, assim como com os alunos em situação de aula.

Convém-nos a finalização deste eixo teórico com esta forma de inovação pedagógica em virtude de duas ponderações. A primeira porque a inovação na relação professor-aluno perpassa outros tipos. Nessa via, inovações realizadas nos métodos, nas práticas avaliativas, na seleção dos conhecimentos do currículo etc. incidem nas práticas pedagógicas, isto é, no processo de ensino e aprendizagem que se efetiva no chão da escola básica.

Segundo porque a inovação pedagógica discutida neste estudo caracteriza uma instância micro e nano (as práticas escolares e pedagógicas cotidianas). Portanto, práticas que se estabelecem entre docentes e estudantes e que supõem a revisão e a introdução de ações sistemáticas em componentes constituintes das práticas pedagógicas.

Canário (2006), ao refletir sobre a escola em processo de reinvenção esclarece o pensamento a favor de uma comunidade de aprendizagem que preze pela valorização das experiências dos alunos, por intermédio de um processo de produção de saberes, frente à necessidade de mudança de sua organização e forma no contexto atual. Assume, para isso, uma evolução no sentido da escola. Para o autor, ela precisa não mais caracterizar um sistema de repetição de informações, mas um sistema de produção de saberes, em que alunos e professores assumam-se como criadores, ou como refletem Jesus e Azevedo (2020), como protagonistas de seus processos de desenvolvimento de capacidades. Na dimensão da relação professor-aluno, essa é uma premissa necessária, pois possibilita atitudes direcionadas a reinvenção das práticas pedagógicas e educativas.

Em síntese, pensada como processo¹⁸ ou de maneira isolada, a inovação pedagógica direciona para um único fim: o desenvolvimento de práticas pedagógicas de natureza inovadora e ressignificada na escola. A alteração e reinvenção de tais práticas marca a

¹⁸ O que Fullan (2012) chama de inovação multidimensional, pois juntos, de forma ordenada, representam meio mais efetivo para o alcance aos objetivos educacionais.

possibilidade de serem tratados com qualidade os saberes dos quais essa instituição se encarrega de socializar.

Do mesmo modo, considerando que as inovações atuam em componentes pedagógicos específicos presentes na escola – os quais condutores das práticas pedagógicas ocorridas nesse ambiente –, ao falarmos de inovação pedagógica nos referimos a toda e qualquer inovação sistematizada e introduzida nas ações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimento escolar.

Com base nisso, o eixo final da presente seção caracteriza a inovação nas práticas pedagógicas (nos componentes que as envolvem) da Educação Física escolar, alicerçado nos estudos de autores deste campo do conhecimento acerca do tema.

2.4 Inovações pedagógicas para uma Educação Física contemporânea

Reconhecidos os elementos que compõem o trabalho pedagógico na escola básica, os quais podem ser alvos de inovação, a discussão que se segue caracteriza e discute como podem se manifestar as inovações nas práticas correntes da Educação Física escolar. Práticas essas resultantes de ações pedagógicas particulares.

Inicialmente, para entendermos como se manifesta a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física, importante que se entenda as funções formativas exercidas por esse componente curricular e pela escola em seu campo de trabalho educativo. Tal atitude se faz necessária, pois justifica a não compreensão da inovação como mera modernização de práticas sem objetivos a serem visados.

Com base nisso, a inovação na educação escolar distancia-se de certa neutralidade, ao mesmo tempo em que almeja mudanças em práticas pedagógicas de componentes curriculares específicos, como é o caso da Educação Física. Dessa maneira, insere-se no âmbito das funções e objetivos que perpassam o trato com o conhecimento escolar nessa disciplina.

Os diferentes componentes da inovação pedagógica, nesse sentido, funcionam como meios (refletidos, não somente instrumentais) que viabilizam a ressignificação das práticas pedagógicas da Educação Física em função de seus objetivos formativos na escola básica. Isso implica dizer que a Educação Física escolar possui objetivos determinados de escolarização, os quais evidentemente ainda precisam ser consolidados (FURTADO; BORGES, 2019), e que os diferentes componentes da inovação pedagógica possuem por

norte os objetivos referidos. Logo, funcionam como elos, pois podem ser capazes de materializar práticas munidas de finalidades educativas.

Tomando a inovação curricular para tecer explicação à referida ideia, tem-se, por exemplo, que na possibilidade de um professor ou professora de Educação Física almejar objetivos com o fenômeno Lutas e, especificamente, o saber da Luta Marajoara, ainda pouco difundido em escolas (SANTOS; FREITAS, 2018), terão em mente que a pedagogização desse conhecimento precisará estar articulada a objetivos de aprendizagem no currículo, os quais considerem os critérios de sua seleção, a relevância educativa e formativa de seu ensino e os meios que permitirão seu alcance.

Nesse caso, a breve alusão ao saber da Luta Marajoara apenas exemplifica possibilidades para o trato a conhecimentos com interesse no reconhecimento e prática de Lutas ou outros conteúdos pertencentes a determinados grupos sociais, como os amazônidas, eventualmente a margem da centralidade dos objetivos educacionais e pedagógicos da Educação Física e dos saberes que dominam o espaço escolar.

Em vista disso, alertamos que nossa intenção não reside em afirmar veemente que as práticas tradicionais históricas da Educação Física são ou foram ausentes de objetivos na educação escolarizada ou que nessas não possam ser objetivadas práticas inovadoras, pois mesmo tais práticas são impregnadas de concepções pedagógicas, curriculares e formativas.

Nunes e Rúbio (2008), por exemplo, destacam que a Educação Física se constituiu por meio de abordagens de ensino e tendências curriculares expressivas da visão de homem, sociedade e educação (portanto, de objetivos demarcados) de sujeitos adeptos a determinados currículos, como o técnico-esportivo, voltado à formação de identidades vencedoras. Bracht (1999) sinaliza na mesma direção, atribuindo ao paradigma do esporte no século XX nas escolas o objetivo de preparação das novas gerações para representação do país no campo esportivo e sua contribuição na aptidão física de quem o praticava. Objetivos que ainda hoje resistem nas práticas da Educação Física de muitas escolas do país.

O breve panorama histórico apresentado contraria, portanto, a ideia de que o tradicionalismo na Educação Física é ausente de objetivos na escola. Assim, nossa intenção não é negá-lo, mas ressignificá-lo, de modo que a inovação e seu discurso no campo da Educação Física escolar evidenciem práticas alinhadas a objetivos formativos contemporâneos.

“Objetivos formativos” em virtude da inserção da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2001) e, portanto, com

especificidades na escola, as quais compreendem o acesso à cultura (CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014) por meio da aprendizagem e ensino de conteúdos clássicos, elementos dessa mesma cultura e linguagem singular do homem no tempo, segundo Soares (1996) acervo e patrimônio que na escola deve ser tratado.

Finalmente “contemporâneos” porque o conhecimento que trata a Educação Física na escola necessita se articular às mudanças de nosso tempo. Tempo esse que se opõe a práticas modernas de caráter tradicional¹⁹, que na Educação Física, historicamente, se caracterizou por práticas hegemônicas no que se refere à organização do trabalho pedagógico e as formas de transmissão dos conhecimentos, marcada pela centralidade e autoridade atribuída ao professor, além da passividade do aluno em relação ao saber transmitido, cabendo a este sua assimilação para cumprimento de exigências burocráticas escolares (ARANHA, 2006).

Posto esse argumento, um cenário para inovações pedagógicas inseridas no pensamento contemporâneo da Educação Física no interior da escola básica expressa o aporte das práticas desse componente curricular a diversidade de componentes que fazem parte ou se relacionam ao trabalho pedagógico escolar. Componentes esses que contrariam o senso comum que aponta a imersão da Educação Física escolar numa “previsível” imutabilidade (CORREIA, 2014), ou sua permanência ao “ainda não”, isto é, práticas que encontram dificuldades para ser pensadas, desenvolvidas e implementadas na Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

De modo contrário, capaz de imergir em relações de natureza dinâmica, de busca a mudanças e ruptura com a tradição, a Educação Física acompanha cenários possíveis de inovação em suas práticas pedagógicas. No que concerne ao estudo de seu sentido e manifestação na Educação Física, dois trabalhos se destacam (ALMEIDA, 2017; MALDONADO et al., 2018). Ambos se dedicam a analisar ou o conceito ou as formas de inovação identificadas na produção acadêmico-científica do campo.

Almeida (2017) destaca o caráter multifatorial e complexo da inovação, fato que, para o autor, dificulta a criação de uma teoria geral para esse fenômeno. Ao investigar as pesquisas sobre práticas inovadoras em Educação Física de dois grupos de pesquisadores brasileiros e argentinos, ressalta que a preocupação dos autores não esteve na definição

¹⁹ Na visão da Rede Internacional de Investigação Pedagógica da Educação Física Escolar (REIPEFE), são entendidas como práticas que não mais encontram sustentação no campo acadêmico da Educação Física, mas mesmo assim ainda continuam com seu *modus operandi* marcante nas aulas do componente, a exemplo do ensino do esporte somente na perspectiva do rendimento ou do desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica (GONZÁLEZ, 2016).

objetiva do que seria uma experiência inovadora, mas sim a construção de um sentido para a inovação. Em geral, os elementos em comum em sua análise consideraram: a) o questionamento da tradição da disciplina (a prática esportiva exacerbada e práticas compensatórias ou meramente recreativas); b) a falta de integração do componente com o projeto pedagógico da escola; e c) a ausência de discussões, reflexões, concepção e papel da Educação Física escolar.

Por sua vez, Maldonado et al. (2018) investigaram estudos com recorte temporal de 1980 a 2015 para identificar as formas de inovação na Educação Física. Dentre os achados, apontaram o maior número de produções na presente década (101 estudos produzidos de 2010 a 2015, no total de 161 artigos encontrados), bem como alertaram para a ausência de estudos sobre a temática na região Norte²⁰. Conforme sistematizam os autores, as formas de inovações mais identificadas nas produções referem-se à tematização de diferentes e diversificados conteúdos e práticas corporais, na sistematização do currículo e na seleção de distintas estratégias de ensino.

Os achados dos autores indicam sentidos para a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física e respondem as aspirações para esse componente curricular no tempo histórico do século XXI ao questionarem seus objetivos tradicionais ou a falta de objetivos claros para a disciplina na escola.

Em função disso, a caracterização da inovação na Educação Física oferece possibilidades ao cenário de suas práticas pedagógicas na escola, sobretudo as que envolvem a compreensão da Educação Física como componente curricular que contribua com o desenvolvimento integral dos estudantes (MALDONADO; SILVA, 2017). Essas mesmas possibilidades garantem ao universo escolar e à própria Educação Física a visualização de outra condição (BAUMAN, 2001), a qual perpassa a inclusão de novas ideias, novas concepções de trabalho e novos projetos de formação.

2.4.1 Caracterizando a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física

Para caracterizar a inovação na Educação Física escolar, procedemos a uma sistematização. Esta articula as formas de manifestação da inovação na Educação Física às inovações ocorridas nos componentes que fazem parte do trabalho pedagógico na escola. Assim, temos seis dimensões possíveis que podem garantir à Educação Física um trabalho

²⁰ Essa constatação, inclusive, estimulou a escolha da inovação como tema da presente dissertação e a investigação de uma instituição escolar da região Norte brasileira.

de natureza inovadora²¹. Para facilitar a visualização do leitor, as mesmas estão organizadas em alíneas.

a) Dimensão curricular: em geral, a inovação curricular (sistematização, organização e desenvolvimento) responde a uma das formas de inovação que se opõe às práticas tradicionais do campo da Educação Física escolar, pois exprime a atitude de seleção e ação pedagógica de saberes que dispensam a exclusividade dada a conteúdos dominantes no cenário das aulas da disciplina, como o esporte de alto rendimento (KUNZ, 2013) na forma como didaticamente vem sendo tratado.

A inovação no currículo, com base nas pesquisas sobre inovação, aponta para a articulação do currículo da Educação Física ao PPP da escola de forma clara; a diversificação de conteúdos a serem trabalhados para além da “monocultura” esportiva, os quais podem estar organizados no currículo em projetos temáticos; e a organização de conteúdos contextualizados que ofereçam aos alunos possibilidade de reflexão e elaboração de pensamentos sobre as práticas corporais presentes na sociedade (FARIA et al., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; CHAVES JUNIOR; BERTHIER, 2012; SILVA; BRACHT, 2012; CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014; GONZÁLEZ, 2016).

Importante ressaltar ainda, conforme Maldonado e Silva (2017) ao analisarem experiências pedagógicas voltadas à sistematização de currículos nas aulas de Educação Física, a aderência política de docentes a abordagens críticas ou pós-críticas de currículo, educação e Educação Física. Tomar como referência distintas abordagens repercute na sistematização e desenvolvimento de diferentes currículos e correspondem tarefas que coincidem com o papel político e pedagógico que assumem os docentes no meio escolar.

Desse modo, a sistematização do currículo pelos docentes elenca como possibilidade de inovação, dada as novas formas de construção, organização e desenvolvimento. O currículo como forma de política cultural indica a necessidade dos docentes possuírem competência para seu planejamento e desenvolvimento, assim como das demais atividades pedagógicas (MOREIRA, 1995).

b) Métodos e técnicas de ensino: de dimensão técnica, mas politicamente orientada, a introdução, por parte docente, de novas estratégias de ensino permite tornar significativas as experiências pedagógicas nas aulas de Educação Física (MALDONADO et al. 2018).

²¹ Com este exercício, não é nossa intenção delimitar e objetivar o que seria uma prática inovadora na Educação Física. Contrariamente, é nosso objetivo destacar e ressaltar experiências que são capazes de caracterizá-la, levando em conta que inovações podem ser as mais diversas, dependendo do contexto educacional onde se manifestam.

Os estudos sobre inovação nessa perspectiva sugerem a introdução de novas soluções didáticas e metodológicas que possibilitem modificar o trato dos conteúdos e dar sentido aos saberes da Educação Física; e o desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014).

Nessa direção, Silva e Bracht (2012) alertam não mais ser viável a redução dos saberes a apresentação de gestos considerados corretos nas aulas. Ao resumirem experiências pedagógicas provenientes de estudos, Maldonado e Silva (2017) destacam estratégias de ensino específicas: modificação de regras; aulas mistas; aulas em círculos para diálogos de temas como mídia, indústria fitness; pesquisa e exposição de trabalhos sobre manifestações das práticas corporais; e realização de passeios pedagógicos relacionados aos conteúdos da Educação Física.

Outra estratégia pertinente reside no planejamento participativo na Educação Física escolar. Caracteriza-se pela seleção e ação pedagógica de práticas corporais e conteúdos das aulas, estando os alunos nesse processo incumbidos de, em conjunto com os professores, participarem do planejamento desse componente curricular, conforme relatam Farias et al. (2019) em duas experiências pedagógicas que se utilizaram do planejamento participativo.

Em função das experiências múltiplas que atendam a inovação das estratégias e técnicas de ensino nas aulas, Maldonado, Silva e Miranda (2014), ao analisarem a produção do conhecimento sobre cotidiano escolar na Educação Física, atribuem à inovação pedagógica um dos temas de estudo mais frequentes na área, evidenciando o desenvolvimento de metodologias de ensino diferentes como atitude docente necessária as práticas pedagógicas do componente.

Assim, como podemos ressaltar, os meios e processos (didáticos, metodológicos) do trabalho pedagógico possibilitam a sistematização de conteúdos, permitindo seu ensino de forma intencional visando a prática educativa dos saberes atinentes ao campo da Educação Física. Essa noção corrobora as assertivas clássicas de Libâneo (2013) sobre os processos didáticos que orientam as práticas educativas, possuindo essas uma dimensão pedagógica permeada por meios, processos e critérios socialmente determinados necessários a seu desenvolvimento.

c) Materiais e recursos: à disposição da Educação Física escolar estão os recursos audiovisuais e as novas tecnologias, como os jogos eletrônicos e virtuais, a exemplo dos *exergames* (FINCO, 2015). Tais recursos possibilitam a proposição de atividades de

natureza inovadora nas aulas. A proposta do *exergames*, por exemplo, traduz nas práticas em Educação Física um novo significado, por ser um tipo de videogame que funciona por meio de sensores, sendo necessária a realização de movimentos físicos para se jogar.

Dentre as muitas possibilidades de inovação nos materiais curriculares da Educação Física, Maldonado e Silva (2017) e Maldonado (2018) evidenciam, a partir de estudos, recursos didáticos para a condução das atividades nas aulas, dentre os quais os materiais audiovisuais, como filmes, as notícias jornalísticas, poemas, crônicas, charges, tirinhas e, inclusive, textos acadêmicos, considerando-se a necessidade de estímulo à aprendizagem teórica e conceitual dos conteúdos pelos alunos nas aulas.

Como alertamos no eixo anterior, a elaboração e criação de materiais também figura como possibilidade para o trabalho pedagógico. Na Educação Física, isso não significa substituir os materiais didáticos específicos pertencentes a sua prática (esportivos, ginásticos etc.), mas sim a criação de recursos didáticos alternativos quando tais materiais se encontram indisponíveis no espaço escolar (TAHARA; DARIDO; BAHIA, 2017).

d) Avaliação: no contexto da Educação Física é importante recordar as práticas avaliativas tradicionais realizadas historicamente nesse componente curricular, como as de caráter classificatório e de rendimento. Além disso, a avaliação costumeiramente veio e vem sendo tratada na disciplina como critério de aprovação mediante “presença” em aula, avaliação da execução de gestos técnicos ou, ainda, nem é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Em função disso, no que concerne a avaliação, os estudos da inovação alertam principalmente para o uso de diferentes formas de avaliação, com o envolvimento dos alunos na decisão acerca do que e como avaliar, bem como no próprio ato de avaliação (a autoavaliação); e para atenção quanto à articulação dos processos de avaliação aos objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012).

Em se tratando da dimensão avaliativa na Educação Física escolar, as reflexões de Darido e Souza Junior (2013) são relevantes. Para os autores, a intervenção pedagógica na disciplina precisa tratar a avaliação como instrumento útil no processo de aprendizagem discente, ao mesmo tempo em que possibilita ao professor reorganizar sua ação didática.

e) Concepção-ação: como vimos, as concepções sobre educação orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas – em sua dimensão didática, sobretudo – realizadas por professores na escola. Na Educação Física, as mesmas são capazes de ressignificar o trato de seus saberes.

A problematização teórica nas aulas (FARIA et al., 2010); a alteração de sentido das práticas (SILVA; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ, 2016); a mudança de conduta pedagógica para o trato de certos conteúdos, como o esporte, por exemplo (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012); assim como a ampliação e organização dos tempos e espaços escolares (RITCHER et al., 2011; CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014) podem ser ações resultantes das concepções que os professores possuem acerca de seu fazer pedagógico.

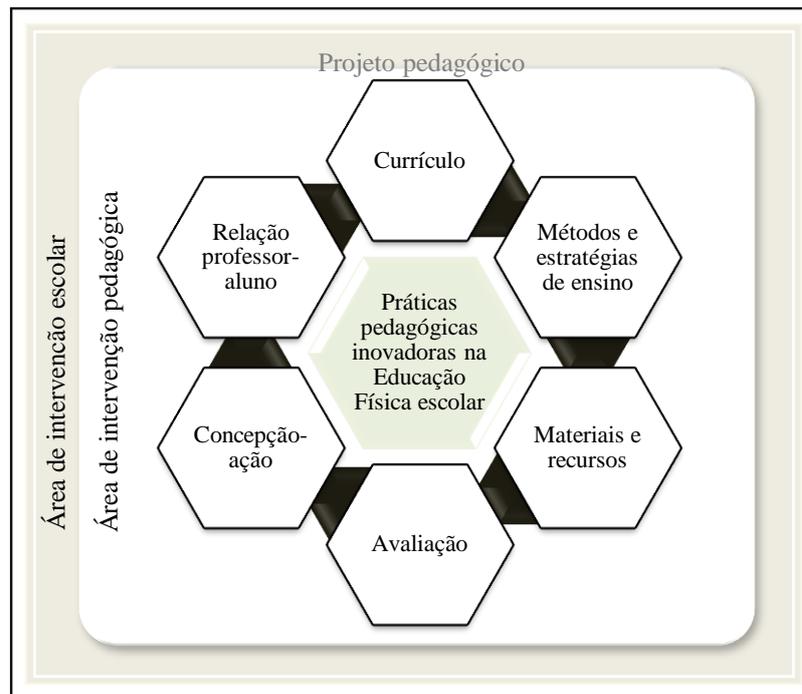
Correspondendo a ações inovadoras, as ações apontadas, dentre tantas outras, são resultado do comprometimento docente com sua ação pedagógica e fruto das concepções políticas, pedagógicas ou epistemológicas construídas pelos professores em seu percurso de formação e atuação profissional.

f) Relação professor-aluno: esta dimensão pedagógica se aproxima da Educação Física escolar quando, ao analisarmos seu cenário histórico, visualizarmos que a relação professor-aluno dominante nas práticas pedagógicas atribui ao professor, como na hegemonia esportiva na escola, um papel técnico, dominador dos gestos automatizados das práticas corporais, e ao aluno um papel de mero executor (BETTI, 1999). Essa relação de ensino aprendizagem floresce como relação que, na disciplina, há décadas permeou suas práticas pedagógicas.

A inovação na presente relação alerta para a necessidade de serem evidenciadas relações dialógicas constantes entre professores e alunos; mediação pedagógica entre o conhecimento escolar e educandos; e envolvimento do aluno nas aulas, considerando-o sujeito do conhecimento (RICHTER et al., 2011; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014).

Maldonado e Silva (2017) atentam ainda a especificidades da relação professor-aluno que acontecem na cotidianidade da ação pedagógica. Algumas dessas se referem ao incentivo, valorização e elogio ao aluno por parte docente, o comprometimento dos professores com sua aprendizagem e o compartilhamento das responsabilidades educacionais com os mesmos.

Figura 1 – Práticas inovadoras na área de intervenção pedagógica da Educação Física.



Fonte: O autor (2021).

Conforme nos apresenta Nóvoa (1995), duas das áreas de intervenção presentes no trabalho desenvolvido na instituição escolar correspondem à área escolar e pedagógica. Na figura 1, na área de intervenção escolar estariam ações voltadas, por exemplo, a organização e elaboração do projeto pedagógico da escola por diferentes atores, como professores, técnicos, pais, comunidade e alunos. Podemos entender com Jesus e Azevedo (2020) que ações desse tipo podem ser fruto da articulação entre os níveis micro e nano, ambas atuando de forma mais efetiva no delineamento de estratégias inovadoras na instituição escolar, a exemplo do exercício coletivo de construção de projetos educativos orientados pelo princípio da inovação²².

Voltada propriamente às relações educativas desenvolvidas no campo da ação pedagógica, em sala de aula, a área de intervenção pedagógica, segundo Nóvoa (1995), baseia-se nas interações entre professores e alunos. Como ilustra a mesma figura 1, a área de intervenção pedagógica caracteriza a busca por práticas inovadoras na Educação Física, a qual demanda, por parte docente, o empreendimento a inovações em componentes pedagógicos particulares do trabalho escolar, de modo que quanto mais articuladas e utilizadas como processo tornam-se capazes de produzir maior impacto (FULLAN, 2012) em matéria de qualidade educativa.

²² Este feito foi realizado pela EAUFPA, como veremos nas análises documentais desta pesquisa.

Limitada a discussão a área de intervenção pedagógica em perspectiva interativa (NÓVOA, 1995), embora outras dimensões influenciem o trabalho escolar socialmente referenciado, como o político, o organizacional e o paradigmático (PACHECO, 2019), podemos compreender, junto com Fullan (2012) e Jesus e Azevedo (2020), que a realidade objetiva da mudança educacional – em nosso caso, da inovação – é multidimensional. Almeida (2017) assinala na mesma direção ao ressaltar a vertente multifatorial e complexa desse fenômeno.

Com isto, entende-se que a complexidade, a multidimensionalidade e a multifatorialidade atribuídos a inovação no trabalho pedagógico expressam o fato desse fenômeno permitir a existência de um processo desejavelmente sistemático e planejado de ações capazes de modificar práticas pedagógicas, por meio da revisão de seus componentes, isto é, do currículo elaborado e colocado em ação, das estratégias de ensino, dos processos avaliativos, dos materiais e recursos utilizados e outros.

Portanto, considerando as características da inovação em Educação Física apresentadas nos estudos do campo, a inovação pedagógica compreenderia e pretenderia dar conta da modificação de práticas dominantes da Educação Física na escola e no currículo, as quais passariam por um processo de revisão pedagógica. A ancoragem em inovações representa um dos pontos de partida para a alteração dos sentidos educativos visados por esse componente curricular na escola básica.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Aspectos teóricos: por que pesquisar a inovação?

Os quarenta anos da Pós-graduação em Educação no Brasil vêm mostrando que as abordagens teóricas praticadas no campo seguem as tendências históricas de cada época [...] (BITTAR, 2012, p. 100).

A escola conviveu e convive com um conjunto de aspectos intimamente relacionados à reflexão e condução de suas atividades educacionais. Resultado de cada momento histórico, a construção de sentidos para a escola instigou a abordagem teórica de temas que permitissem pensá-la em função de cada período.

Ao encontro da reflexão de Bittar (2012), temos, assim, a inovação com objetivos que vão desde uma natureza aplicacionista, de racionalidade instrumental, vigente primordialmente durante a ditadura militar, até uma visão engajadora, a partir dos anos 90 (FERREIRA, 2013), período no qual a pesquisa em educação abarcou uma diversidade de temáticas investigativas no país, fruto da expansão da pós-graduação e grupos de pesquisa em universidades (GATTI, 2001).

Não configurando tema da presente pesquisa, a análise das implicações da pesquisa educacional condiciona a opção pela “inovação” como tema investigativo, pois, por um lado trata de colocá-la junto a outros temas pertinentes ao cenário escolar, tais como currículo, avaliação, aprendizagem e outros. Por outro, a compreende como ação de natureza ressignificada, ao seguir as intencionalidades contemporâneas visadas pela escola do século XXI.

No campo da Educação Física, como observado em estudo (ALMEIDA, 2017), a inovação responde a necessidade de avanço em relação à tendência da tradição que permeou seu campo no espaço escolar. “[...] Integrada à proposta pedagógica da escola”, como sinalizou a LDB ao organizar a educação nacional, a Educação Física se transformou em componente curricular “obrigatório” com a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, incitando um movimento de mobilização teórica em torno de seu objeto e a reflexão fundamentada referente a novas práticas no espaço escolar.

Para Maldonado e Silva (2017), a LDB rompeu com uma tendência de pensamento da prática pedagógica da Educação Física, pois se anteriormente à lei o objetivo da disciplina era melhorar a aptidão física dos alunos, depois dela os objetivos do componente

precisariam ser revistos e articulados as intenções pedagógicas reveladas pelo projeto político pedagógico das escolas.

A integração da Educação Física às propostas pedagógicas das escolas do país sinalizou outro movimento, o qual perpassasse o esforço empreendido por essas instituições de construção de projetos orientados politicamente pelo compromisso formativo de cidadãos para determinado tipo de sociedade (VEIGA, 2008). Nesse contexto, concebida em propostas pedagógicas escolares e seguindo a tendência histórica da educação contemporânea, em acordo com Bittar (2012), a inovação como princípio potencializaria a construção de práticas educativas orientadas para a formação plena dos cidadãos, articuladas as demandas sociais e escolares de nosso século.

Pressuposto para a construção do objeto do presente relatório, a interlocução existente entre inovação e propostas pedagógicas escolares representou, portanto, ponto de partida para compreensão acerca das práticas pedagógicas e educativas de natureza inovadora que se estabelecem na EAUFPA, *lócus* da pesquisa, dada sua aproximação política, filosófica, pedagógica e histórica ao fenômeno educacional da inovação.

3.2 Situando a pesquisa e o objeto: explorando documentos institucionais

O delineamento do objeto deste trabalho procedeu de pesquisa exploratória realizada no PP²³ da EAUFPA. Essa etapa do percurso metodológico objetivou o reconhecimento de elementos potenciais para definição da “inovação” como tema central da investigação a ser desenvolvida. Com destaque significativo no documento, o termo se apresentou como base orientadora das práticas educativas da escola.

Definida como tema de pesquisa, houve a necessidade de reconhecimento do termo “inovação” nas políticas de instituições educativas, sobretudo Universidades e escolas. Esse reconhecimento consegue explicar a elevada presença da inovação em diversos contextos históricos da educação brasileira, modificando seus objetivos em função de cada período (FERREIRA, 2013).

²³ Institucionalmente, o documento que orienta as ações da EAUFPA é designado PP (Projeto Pedagógico), sem a aderência ao “Político”, dado que caracterizaria a construção de ações pedagógicas desvinculadas de uma concepção política, no sentido de orientação filosófica educacional. Não obstante, tal fato no documento analisado não é explicitado, o qual apresenta contrariamente vestígios de que se orienta politicamente ao referir tal projeto a um “Projeto Político” (ESCOLA DE APLICAÇÃO, 2017, p. 7) quando da reflexão de sua construção em maio de 2010, ou ao tomar partido das concepções educacionais privilegiadas pela escola, sobretudo as de vertente crítica (ibid., p. 13).

Nas Universidades, a inovação, no interior das políticas de CT&I²⁴, inicia um movimento que favoreceu o sistema produtivo, permitindo “um maior acesso do setor privado à pesquisa e serviços produzidos pelas Universidades públicas e demais instituições de ensino superior” pela adoção de parcerias favoráveis ao desenvolvimento do país (FERREIRA, 2013, p. 157).

Ao mesmo tempo, nas Universidades, segundo Ferreira (2013) outras concepções para a inovação entraram em disputa, quer sejam a criação de uma rede de discussão crítica e emancipatória nas ciências humanas que pretendesse, dentre outros aspectos, pensar a formação docente ou a prática educacional de natureza inovadora nas escolas e na ação de educadores.

Nesse contexto de entendimento da inovação nas Universidades, encontramos com nossas primeiras fontes documentais. A investida exploratória em documentos institucionais da UFPA foi necessária, dado os subsídios que ofertara a análise emancipatória dos princípios da inovação presentes no projeto da EAUFPA, os quais, por coerência interna, poderiam estar conectados aos objetivos propagados pela UFPA, em seu regimento e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Dos documentos da UFPA destacamos objetivos e políticas que vão ao encontro das análises de Ferreira (2013) sobre o lugar da inovação nas Universidades. Por um lado, como política de CT&I, estimula a inovação em prol do desenvolvimento amazônico. Por outro, reconhece em suas políticas de ensino ações inovadoras, a exemplo da diversificação dos tempos e espaços de aprendizagem, da flexibilidade na organização dos currículos e das estratégias metodológicas.

Quanto às fontes documentais da EAUFPA, tivemos como finalidade observar objetivos de inovação descolados da compreensão voltada às políticas de desenvolvimento nacional ou local, como as permitidas pelas CT&I na UFPA, assim como das políticas educacionais de inovação orientadas unicamente para o desempenho discente no sistema escolar, das escolas e da qualidade quantificada da educação.

A concepção de inovação nessa esfera se conecta a uma abordagem estratégica de busca a eficiência de dado sistema educacional (DEBEAUVAIS, 1974). A adoção de renovações conteudistas sistemáticas consiste em ação privilegiada, pois visa o êxito escolar e a diminuição do fracasso como fins possíveis (ARROYO, 2013). Associada a

²⁴ Na política do Governo FHC, objetivava a criação de um ambiente favorável à inovação, intencionando a transformação da CT&I em elemento estratégico de desenvolvimento nacional (FERREIRA, 2013; BRASIL, 2002).

lógica capitalista e neoliberal, a inovação significa um meio para o rendimento escolar na perspectiva da aprendizagem eficiente dos conteúdos pelos alunos, possibilitando a melhoria na “qualidade” do ensino das escolas por intermédio de avaliações externas em larga escala. Lógica essa com relações íntimas a perspectiva da inovação na era da qualidade total, como já discutimos neste trabalho.

Contrária à concepção em questão, a inovação como intenção emancipatória foi observada e explorada de modo reflexivo nas fundamentações ideológicas do PP da EAUFPA. Ao se alinhar a diversas concepções de educação, sobretudo as de vertente crítica, com ações pedagógicas dinamizadas, a escola possui por orientação a busca por estratégias educativas pautadas em demandas contemporâneas globais, objetivando, a partir de seu projeto, conceber o “processo educativo numa perspectiva dialética, dialógica, democrática, de respeito às individualidades e às diversidades”, em que os sujeitos da ação escolar produzam conhecimento e transformem a sociedade (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 14).

Compreendendo objetivos e concepções de caráter crítico, o PP da EAUFPA assume postura favorável à adoção da inovação como princípio norteador das práticas educativas, ainda que para Faria et al. (2010, p. 27) ao analisarem a inovação na Educação Física, o sentido amplo de inovação não estar vinculado necessariamente “a qualquer sentido ‘progressista’ ou ‘crítico’” quando seu objetivo se pauta no rompimento com a tradição desse componente curricular.

Observado isto e realizada a análise preliminar da relação entre concepções de educação do PP da EAUFPA e a inovação, tínhamos, finalmente, um ponto de partida para a construção do objeto da presente pesquisa.

Para tal feito e levando em consideração os temas teóricos mobilizados para a pesquisa – o currículo e seu discurso na escola básica, e a inovação como ações docentes sistemáticas que ganham corpo na escola e visa a mudança das práticas pedagógicas –, apenas a introdução de um dos elementos do objeto restara, a Educação Física.

Assim chegamos a nosso objeto de pesquisa: “Inovação no currículo e nas percepções de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem”. É a partir do mesmo que, de modo a alcançar os objetivos propostos, elegemos para seu percurso metodológico a ancoragem na abordagem qualitativa de pesquisa.

3.3 Abordagem e tipo de pesquisa: o estudo de caso

Adotando características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (2013) e analisadas por Triviños (2015), podemos defini-la quanto a seu caráter naturalístico, na qual a fonte dos dados é o ambiente natural onde se pretende introduzir o pesquisador, de modo que os significados de um fenômeno investigado emergjam da percepção que sujeitos possuem desse mesmo fenômeno em determinado contexto.

Nesse seguimento, esta pesquisa, subsidiada por Bogdan e Biklen (2013), possui paradigma qualitativo, pois tem no ambiente da EAUFPA o *locus* fonte dos dados descritivos recolhidos, tendo em vista alcançarmos evidências minuciosas, travestidas em significados, das percepções dos sujeitos investigados sobre a inovação e a inovação pedagógica na Educação Física escolar.

Ancorado na abordagem qualitativa conforme características anunciadas por Bogdan e Biklen (2013), a pesquisa se trata de um estudo de caso único (YIN, 2001). De acordo com o autor, refere-se a uma investigação empírica que lida com condições contextuais (altamente pertinentes) de um fenômeno contemporâneo, baseada em várias fontes de evidência, recolhidas a partir de um conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados, os quais precisam ser tratados em formato de triangulação e conduzidos pelas proposições teóricas desenvolvidas em determinado estudo.

A definição do estudo de caso como método de pesquisa decorreu do fato de, na acepção de Yin (2001, p. 28), prever a construção de “uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Nesta pesquisa, temos como problema de pesquisa “quais as características da inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de Educação Física da EAUFPA?”, por esse motivo buscamos examinar o contexto da escola em busca do acontecimento contemporâneo da inovação no referido componente curricular.

Na perspectiva de Yin (2001), a pertinência do caso estudado por esta pesquisa se refere ao princípio da inovação assumido pelo projeto educacional da EAUFPA, o qual indica por finalidade a configuração de um espaço de inovação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades de ensino pela oportunidade “ao educando de experiências educativas inovadoras” (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 52). Regida institucionalmente pela inovação, a EAUFPA assume a particularidade de, sendo uma

escola federal de experimentação na articulação entre ensino superior e educação básica, perspectivar em suas práticas educativas ações alinhadas a esse fenômeno.

Na definição de sua abordagem e tipo, a pesquisa configura-se como estudo de caso de caráter naturalístico, observado o estudo do fenômeno da inovação no contexto em que ele se manifesta: no componente curricular Educação Física da EAUFPA. Sob os parâmetros de Stake (1995) quanto aos tipos de estudo de caso, a pesquisa possui por orientação o tipo intrínseco, com interesse no estudo de um caso específico, o qual vale a pena ser investigado.

A definição do tipo de estudo de caso decorre da singularidade evidenciada no PP da EAUFPA no que concerne ao princípio da inovação orientador das práticas educativas e pedagógicas da instituição. Nessa direção, o caso específico, nessa situação, compreende a Educação Física, com interesse na investigação da inovação presente nas práticas docentes realizadas dentro do componente curricular na escola. O interesse em tela requer uma multiplicidade de fontes de dados, métodos e procedimentos de coleta e análise de dados (STAKE, 1995; YIN, 2001). Segundo Yin (2001, p. 27), “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações”. Para isso, um percurso bem conduzido metodologicamente fez-se necessário.

3.4 Percurso metodológico: condução do estudo

A condução do estudo de caso na presente pesquisa levou em consideração a construção de etapas investigativas (YIN, 2001), sendo estas a preparação para coleta de dados, a coleta propriamente dita, a análise das evidências e o relatório do estudo. Na preparação para a coleta, consideramos procedimentos: a compreensão do pesquisador acerca das habilidades desejadas para proceder ao estudo e o desenvolvimento de um protocolo para investigação (Apêndice 1).

3.4.1 Coleta de evidências

Sobre o exposto, e respeitando a profundidade requerida pelos estudos de caso em educação, esta pesquisa seguiu um percurso metodológico de coleta de dados constante de duas fases sequenciais, escolhidas por efeito de nossas intenções investigativas: 1) documental e 2) de campo.

As fontes de evidência foram documentos e entrevistas. Com base em Yin (2001) seguimos o princípio de coleta de evidências provenientes de duas ou mais fontes, convergindo para o mesmo fato ou descoberta, como veremos adiante (Figura 2).

Assim, no tocante a coleta, a primeira fase se tratou de pesquisa documental, subdividida em duas etapas investigativas.

Para Cellard (2014), esse tipo de pesquisa possui por característica a análise de todo documento escrito, manuscrito e impresso. Conforme ressalta Gil (2002), pode se valer do trato a materiais conservados ainda não investigados de forma analítica, sendo esses de “primeira mão”. De acordo com Ludke e André (2013), compreendem fontes valiosas das quais podem emergir evidências fundamentais para as afirmações do pesquisador em seu processo de produção do conhecimento.

Com relação à primeira fase metodológica de natureza documental, foram coletados documentos oficiais da UFPA e da EAUFPA que sinalizavam o discurso da inovação em seu corpo. Tais documentos foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2015 e Regimento Geral da UFPA; e o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e PP da EAUFPA, obtidos por meio eletrônico nos sites oficiais das instituições.

A segunda fase da pesquisa documental sucedeu da investigação inicial aos documentos da UFPA e EAUFPA. Sua efetivação foi permitida pelas constatações resultantes dos documentos inicialmente analisados. Essa fase buscou elucidar a aspiração e orientação inovadora do currículo, oficial e técnico (LUDKE; ANDRÉ, 2013), de Educação Física da EAUFPA (Perfil Curricular). Baseado nessas autoras pode-se dizer que o currículo de Educação Física da EAUFPA se trata de uma fonte primária, pois possui em seu conteúdo aspectos ainda não investigados, sendo, portanto, passíveis de análise.

O quadro metodológico final da pesquisa foi a pesquisa de campo. A abordagem qualitativa de pesquisa com característica naturalística subsidia o trabalho em campo pretendido por este trabalho, pois, conforme Bogdan e Biklen (2013), o campo se trata de locais onde os sujeitos da pesquisa exercem suas tarefas cotidianas, sendo tais locais o objeto de estudo do investigador. Em nosso caso, a EAUFPA como *locus* de trabalho de professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos e, por consequência, nosso *locus* de investigação.

A ida a campo teve como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista representa, para Ludke e André (2013), um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas, o qual proporciona, de modo mais profícuo, um importante caráter de interação entre alguém que pergunta e outro que

responde. Isto possibilita um aprofundamento de pontos levantados acerca do objeto em investigação.

Para nossos propósitos na entrevista realizada, a possibilidade de aprofundamento do objeto lançado em investigação resultou do interesse pela análise das percepções docentes sobre a inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas que desenvolvem e no currículo da Educação Física da EAUFPA. As mesmas percepções foram obtidas através dos relatos dos sujeitos pesquisados, mediante a exposição do que pensam, do que sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2018). De acordo com Triviños (2015), esse tipo de instrumento parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias, e permitem o surgimento de novas interrogativas, surgidas na medida em que são dadas as respostas de seus informantes.

Compreendendo instrumento de interesse aos nossos objetivos, a coleta de dados se deu, portanto, por meio de entrevista semiestruturada realizada junto a professores de Educação Física da EAUFPA e a coordenadora pedagógica do ensino médio da instituição.

A escolha por estes sujeitos se deu com base em suas aproximações com o objeto de nossa pesquisa: de forma direta os professores, com ênfase na investigação das percepções que possuem sobre inovação e inovação pedagógica no componente curricular que exercem à docência; indiretamente, a coordenadora pedagógica, sujeito com relação próxima às práticas docentes dos componentes curriculares nas diferentes etapas de ensino da instituição; neste caso em específico, o ensino médio da EAUFPA.

Considerando o momento histórico que perpassou o desenvolvimento da pesquisa, a pandemia da Covid-19, resultando na incerteza quanto à volta das atividades escolares na EAUFPA, houve a pronta necessidade de realização da coleta de dados em “campo”. O campo, nesse sentido, não configurou a imersão real do pesquisador na instituição *lócus* da pesquisa, mas sim reproduziu e simulou um espaço improvisado para coleta, de modo virtual.

Nesse sentido, foram criados espaços virtuais de coleta de dados, de acordo com a possibilidade e disponibilidade dos sujeitos. Com uns, gravação em vídeo e voz, por meio do software *Skype*, com posterior transcrição da entrevista. Com outros, gravação em áudio em aplicativo de mensagens instantâneas. As respostas às questões dadas pelos sujeitos nesse aplicativo foram compiladas em um único áudio para posterior transcrição, haja vista o funcionamento do recurso de áudio no aplicativo prever o envio de uma mensagem por vez.

Realizadas tais definições no processo de coleta de dados, a amostra da pesquisa compreendeu 04 professores efetivos, de 07 existentes, atuantes na disciplina Educação Física, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio; e uma coordenadora pedagógica do ensino médio da EAUFPA.

Como cuidado a ser tomado esteve o zelo e respeito aos sujeitos pesquisados. Conforme indicado por Ludke e André (2013) e Yin (2001), o respeito em questão envolveu, na pesquisa, a marcação de um espaço (virtual) e horário de acordo com sua conveniência para a realização da entrevista, assim como garantia de anonimato. Como previsto no protocolo do estudo (Apêndice 1), a entrevista possuiu natureza aberta e o entrevistado poderia ou não cooperar integralmente na resposta aos questionamentos (YIN, 2001). Em função disso, de modo a cumprir com exigências éticas procedemos a entrega, aos sujeitos, de termo (Apêndice 2) que apresentava os propósitos da pesquisa e as condições de sua participação.

Faz-se importante notar que a seleção dos sujeitos se deu com base na qualidade das entrevistas realizadas e seu conteúdo. Dado o contexto histórico de pandemia supramencionado, a fase de coleta de dados foi resultado de incertezas, sobretudo quanto à disponibilidade dos sujeitos. Contatos prévios foram realizados, com marcação de data e horário. Contudo, muitas dessas tiveram que ser adiadas, em virtude de compromissos pessoais dos entrevistados. Com isso, a dificuldade em reunir os dados nos colocou frente à outra definição para a fase de coleta: proceder a avaliação primária das entrevistas já realizadas e, por consequência, dá-las por encerradas com base na qualidade do conteúdo disponível para a pesquisa. Desse modo, findada a entrevista com o quarto docente, optamos por encerrá-la, tendo em vista o conteúdo reunido com os quatro sujeitos ofertar elementos satisfatórios a análise dos dados. Essa definição resultou numa amostra de 50% mais 01 dos docentes efetivos da escola.

Assim sendo, a entrevista realizada com docentes contou com questões relacionadas às concepções que possuem sobre inovação na educação e na Educação Física, bem como se observam no currículo de Educação Física e no projeto educativo da instituição em que atuam indicativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, o roteiro tinha, como uma das intenções centrais, interrogar os docentes de Educação Física da EAUFPA sobre como práticas concebidas como inovadoras se manifestavam em suas ações pedagógicas, confrontando tais percepções com o currículo de

Educação Física e o PP da escola. Na oportunidade foram enfatizadas as possibilidades de manifestação de práticas pedagógicas inovadoras pelos docentes²⁵.

Em sentido geral, o roteiro que orientou a coleta dos dados da entrevista com os docentes se organizou em blocos de questões (Apêndice 3), sendo estes: “Inovação em educação”, “Inovação na Educação Física” e “Inovação e currículo”. Os mesmos se transformaram em categorias para a fase posterior de análise dos dados da pesquisa.

À coordenadora pedagógica da EAUFPA investigada foram direcionados questionamentos (Apêndice 4) a respeito de suas percepções sobre inovação educacional, inovação pedagógica; da presença dessa forma de inovação nas práticas da escola e da Educação Física; e como a coordenação do ensino médio se articula às demandas voltadas às práticas pedagógicas inovadoras na instituição e, em particular, na Educação Física.

3.4.2 Análise das evidências

Nesta etapa da pesquisa, as análises tiveram por base as proposições teóricas atinentes ao estudo, servindo como estratégia analítica que reflete o “conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir” (YIN, 2001, p. 133). A referida estratégia fundamentou o procedimento analítico utilizado nesta pesquisa: a natureza iterativa da construção de explicações.

Conforme Yin (2001, p. 140), “explicar um fenômeno significa estipular um conjunto de elos causais em relação a ele”. Assim, para o autor, a explicação final de determinado estudo corresponde ao resultado de uma série de iterações, isto é, o exame das evidências analisadas no estudo; a revisão das proposições teóricas com base na análise das evidências; e o reexame das mesmas a partir de uma nova perspectiva.

Seguindo-se as orientações de Yin (2001), apresentamos os procedimentos analíticos específicos das fontes de dados da pesquisa.

Nos documentos referentes a primeira fase documental, o interesse esteve na análise dos princípios que possam, institucionalmente, orientar as práticas da UFPA e EAUFPA.

Sendo assim, o roteiro de análise seguiu uma lógica mútua que compreendeu, nos dois primeiros documentos (PDI e Regimento Geral da UFPA), a compreensão dos princípios de inovação orientadores das práticas acadêmicas da UFPA e educacionais de suas subunidades, como a EAUFPA.

²⁵ A questão em particular, caso fosse necessário, buscava destacar possíveis práticas pedagógicas inovadoras ainda não realizadas pelos professores, mas que pretendem ou se sentem capazes em realizar.

Nos últimos documentos (PDU e PP da EAUFPA), visamos analisar os princípios que orientam as práticas educativas gerais da escola e dos componentes curriculares presentes na instituição. Nesses documentos procuramos entender como a inovação se insere no projeto educativo da escola com vista a subsidiar suas práticas pedagógicas.

Na segunda fase de análise documental a análise centrou no conteúdo prescrito (organização dos saberes em função das séries) do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA. Foram analisadas sua constituição e organização, objetivando evidenciar se o mesmo apresenta elementos característicos voltados a elaboração de práticas curriculares inovadoras pelos professores da disciplina. Tivemos por referencial de análise Ferretti (1995), no que tange as “inovações” na organização curricular, sob o prisma de duas abordagens: organização curricular visando a integração de conteúdos e objetivos, e tipo de conteúdo abordado.

Nas duas fases documentais apresentadas, tivemos como concepção epistemológica de análise a hermenêutica-fenomenológica, apoiados nos estudos de Ricoeur (2011) sobre a teoria da interpretação, no qual situa a hermenêutica como processo de interpretação (compreensão) de determinado conteúdo explícito ou implícito. Em se tratando de documentos no processo de investigação qualitativa, Corsetti (2006) aponta que a leitura hermenêutica se constitui em operação relevante, uma vez que possibilita não apenas a leitura literal de suas informações, mas sua compreensão real.

A análise dos dados de campo ocorreu com análise de conteúdo, sendo esta

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise dos dados recolhidos em campo foi possível pelo tratamento dado às mensagens emitidas pelos sujeitos da pesquisa sobre a inovação; a inovação na EAUFPA; na Educação Física; e no currículo desta disciplina. Uma vez descrito seus conteúdos, o passo seguinte foi a proposição de inferências no processo de interpretação.

Nessa direção, Bardin (2011) destaca etapas no processo de análise de conteúdo, sendo elas: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial.

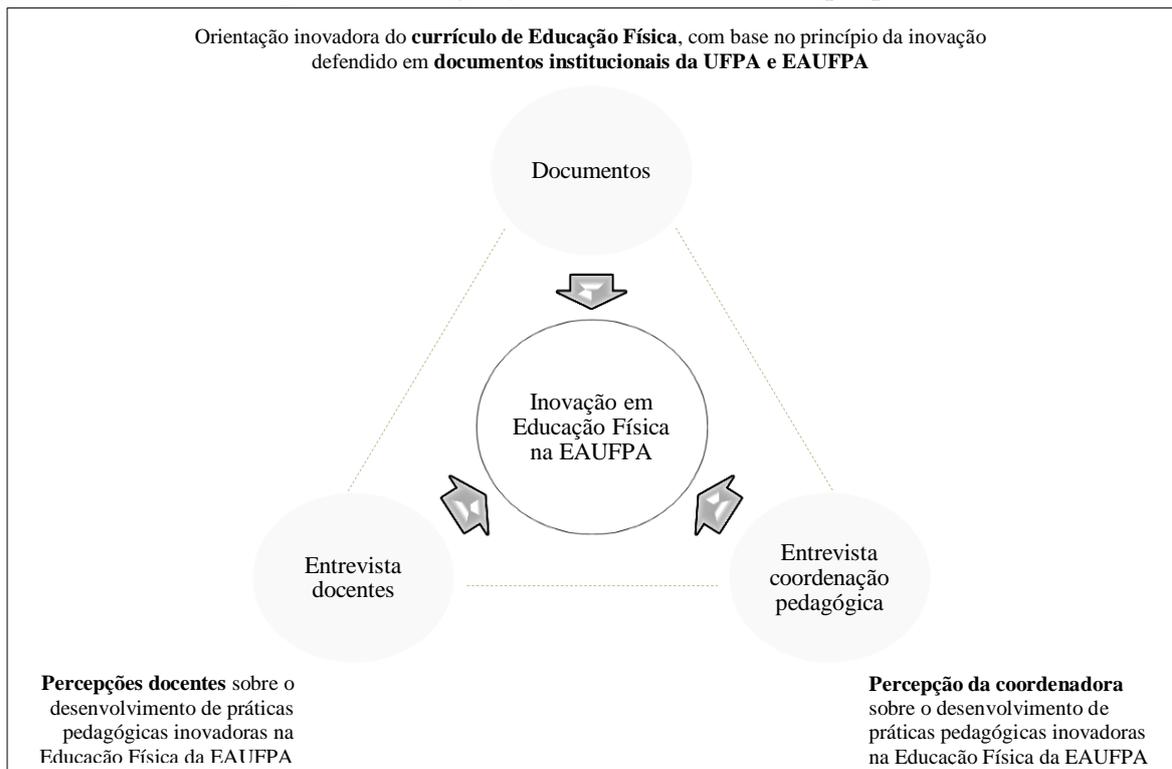
A pré-análise consistiu na organização do material coletado e “leitura flutuante” das respostas dadas: as respostas transmitidas pelos sujeitos entrevistados acerca do fenômeno da inovação na Educação Física escolar da EAUFPA.

A exploração do material, iniciada na fase anterior, compreende para Triviños (2015) a sua descrição analítica, etapa na qual se realizou a submissão do material coletado a um estudo aprofundado a partir do referencial teórico adotado na pesquisa. Os dados passaram nesse processo por etapas de codificação, classificação e categorização com vista ao surgimento de um quadro de referência oportuno para a fase seguinte. Procuramos nesta fase classificar e categorizar os discursos dos sujeitos entrevistados em relação à inovação na educação, na EAUFPA, na Educação Física e no currículo.

Por fim, a última fase correspondeu ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Referiu-se esta etapa metodológica ao trato do material antes organizado para a proposição de inferências que atendam ao problema lançado na pesquisa. De acordo com Triviños (2015) é nesta fase que os dados coletados são tratados com maior intensidade, de modo reflexivo e intuitivo.

Respeitando o estudo aprofundado de determinado caso, pode-se destacar, com as evidências documentais e de campo, a convergência para a análise de um único fato. Baseado em Yin (2001), esta ação resultou na triangulação das fontes de dados.

Figura 2 – Triangulação das fontes de dados da pesquisa.



Fonte: O autor (2021), segundo Yin (2001).

Os dados coletados por meio de pesquisa documental e de campo foram tratados analiticamente em processo dialógico. Com base no processo de investigação qualitativa salientado por Bogdan e Biklen (2013), as evidências das entrevistas se conectaram as evidências analisadas nos documentos investigados. A referida ação gerou a triangulação de três fontes (entrevista com docentes, entrevista com coordenadores e documentos institucionais) para a elucidação de um fato: a inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar na EAUFGPA.

4 IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA EAUFPA: FUNDAMENTOS DE INOVAÇÃO E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise apresentada nesta seção, de natureza documental, tem por pressuposto a necessidade das propostas curriculares da Educação Física, e das escolas num sentido geral, terem por norte as mudanças possibilitadas pela inovação.

Para tanto, analisamos inicialmente quatro documentos: o Regimento Geral e PDI da UFPA, além do PDU²⁶ e o PP da EAUFPA²⁷. A investigação e interpretação hermenêutica desses documentos permitiu a construção de dois eixos de análise. O primeiro diz respeito aos princípios ambicionados pela UFPA no tocante a inovação. O segundo apresenta a identidade institucional inovadora da EAUFPA a partir de seu projeto educativo.

O terceiro eixo de análise investiga e elucida a orientação inovadora do currículo de Educação Física da EAUFPA. Para isto, analisamos a forma e o conteúdo do Perfil Curricular da disciplina, com objetivo de visualizar as relações mantidas entre Educação Física e inovação, assim como entender se este currículo, de um modo geral, suscita a realização de práticas pedagógicas inovadoras pelos sujeitos da ação, os professores.

Inseridas na estrutura formal de funcionamento da instituição escolar (NÓVOA, 1995), o objetivo da análise das fontes documentais selecionadas reside na apresentação de um cenário no qual se permita evidenciar:

1. A identidade institucional inovadora da EAUFPA, articulada ao discurso da inovação presente nos princípios institucionais da UFPA;
2. O discurso da proposta curricular da Educação Física da EAUFPA na perspectiva da inovação.

²⁶ Documento que auxilia o cumprimento da missão institucional da UFPA. Caracteriza-se por ser um desdobramento do PDI desta instituição, ou seja, representa um projeto desdobrado do PDI para suas Unidades e Subunidades acadêmicas. Neste trabalho, compreende documento de importância demarcada, uma vez que situa as metas da EAUFPA para o período de 2017 a 2020. Para nossas análises, entretanto, sua menção estará ausente na seção 3.2 deste trabalho, ao evidenciarmos que o PP e o PDU da escola possuem informações semelhantes no que se refere à discussão sobre inovação.

²⁷ Aprovado pela Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA.

4.1 A inovação como princípio nas políticas de ensino da UFPA

Este eixo de análise faz considerações pontuais a respeito da inovação como princípio que rege as ações acadêmicas da UFPA em suas Unidades, Subunidades ou Unidades Acadêmicas Especiais, dentre as quais a EAUFPA.

A UFPA, instituição federal de ensino superior paraense, localizada em região amazônica, originalmente iniciou suas atividades no ano de 1957, com incumbência atual, de acordo com seu PDI (2016-2025), de

[...] estimular o desenvolvimento e a incorporação de novos conhecimentos, tecnologias e inovações, a fim de que sejam criadas as condições objetivas necessárias ao atendimento crescente das demandas sociais, e contribuir de modo mais acentuado para o desenvolvimento e a inserção da Amazônia no cenário nacional e internacional (UFPA, 2016, p. 17).

Conforme ambiciona, a UFPA, em um sentido geral, norteia-se em função das demandas sociais emanadas do contexto amazônico e, para tanto, tendo em vista a supressão de tais demandas, pretende criar ações voltadas ao desenvolvimento, produção e socialização do conhecimento, bem como de inovações. Assim sendo, o fomento à ciência e à inovação exerce papel central no interior de seus objetivos institucionais.

Os objetivos em evidência se conectam a política de CT&I para as Universidades brasileiras. Ao visar à inserção da região amazônica no cenário nacional e internacional, assume uma postura favorável à adoção de políticas de inovação necessárias ao desenvolvimento amazônico e suas demandas sociais.

Para isto, a UFPA possui um modelo de gestão encabeçada por uma dimensão estratégica constituída de missão, visão e princípios. Sua missão revela sua função social, quer seja “Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável” (UFPA, 2016, p. 31). Sua visão reflete o devir, “Ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente pela qualidade no ensino, na produção de conhecimento e em práticas sustentáveis, criativas e inovadoras integradas à sociedade” (ibid., p. 33).

Articulados a sua dimensão estratégica, os princípios da UFPA, contidos no documento regimentar da instituição, são oito (08), dentre os quais destacamos, em virtude de nosso interesse analítico, os princípios III, V, VI e VII, na sequência, o pluralismo de ideias e de pensamento; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; e a excelência acadêmica

(UFPA, 2006, p. 4). Observam-se nos princípios elencados relações próximas ao significado da inovação, os quais, conseqüentemente, podem estar relacionados às ações de ensino que permeiam a universidade e suas unidades.

Nesse contexto, as políticas de ensino abarcadas pela UFPA fazem referência a posturas inovadoras em perspectiva minimamente alheia as políticas de CT&I e mais fortemente relacionadas às ações cotidianas de ensino presentes no nível de educação básica, como a EAUFPA, sua Unidade Acadêmica Especial.

Destacam-se, dentre tais políticas, a revisão das práticas de ensino; a abertura de novas frentes formativas; políticas curriculares comprometidas com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão para além da racionalidade e produtivismo; diversificação dos tempos e espaços de aprendizagem e das estratégias metodológicas (centrando-se em abordagens inovadoras); flexibilidade na organização curricular; e incentivo à realização de práticas pedagógicas inovadoras (UFPA, 2016).

As políticas de ensino da UFPA em evidência representam estratégias viáveis a ocorrência de práticas inovadoras, sejam elas nas ações de ensino superior ou básico. No campo da educação básica, e visando o alcance da excelência acadêmica, um dos princípios regimentares da instituição, a inovação exerce destaque, tal como conclui Pacheco (2019, p. 27), ao analisar relatório de pesquisa relacionado aos indicadores de boa qualidade da educação brasileira. Ressalta ele que “uma educação de boa qualidade é possível, numa nova identidade da escola pública, numa educação ressignificada, integradora de saberes, que contribua para manifestações de criatividade e inovação”. Igualmente, de acordo com o autor, ao concluir sobre pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Trabalho da Inovação do MEC, em 2015, “uma educação de boa qualidade, que assegure excelência acadêmica e inclusão social, é possível, se redefinido o conceito de ‘escola’, se acontecer a reconfiguração das práticas escolares no contexto de novas construções sociais de aprendizagem” (ibid., p. 27).

Em suma, da análise dos documentos institucionais da UFPA, é possível a elucidação de algumas considerações, as quais direta ou indiretamente se articulam à análise da inovação como princípio norteador da EAUFPA, discussão presente no eixo seguinte.

Em primeiro lugar, a UFPA possui uma função social explícita, delineando estratégias que permitam seu alcance. Como podemos refletir, sua função social compreende, de um lado, sua existência como instituição federal de ensino superior no seio

da sociedade amazônica paraense, e de outro, as ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas às necessidades dessa região.

Em segundo lugar, a produção e socialização de conhecimento e inovações figuram como elementos centrais, favorecedores do alcance a função social avistada pela UFPA. O princípio V de seu regimento é denotador deste fato ao manifestar a associação entre ensino, pesquisa e extensão, tripé constante do artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e pilares das Universidades no Brasil.

Finalmente, e articulado a consideração anterior, a produção e socialização de conhecimento e inovação se associam fortemente a busca pelo ineditismo, pelo novo. Como vimos em Pacheco (2019, p. 50), o fenômeno da inovação “significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo [...] Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas a mudança na forma de entender o conhecimento”.

Reside nessa caracterização pressupostos voltados a produção de inovações na escola básica, fortemente influenciada pelos princípios da UFPA. Nessa lógica, teríamos:

Quadro 2 – Princípios da UFPA e indicativos de inovação no ambiente escolar.

Princípios da UFPA	Indicativos de inovação na escola
Pluralismo de ideias e de pensamento	Condição para a mudança na forma de entender, tratar e ressignificar o conhecimento.
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Elemento presente nas práticas educativas, pois ensinar implica uma relação constante com a ação e a pesquisa.
Flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos	Princípio de ação; estratégias de ensino e metodológicas diferenciadas, construção de currículos flexíveis em conformidade com o contexto escolar, e demais ações ligadas ao desenvolvimento de práticas inovadoras.
Excelência acadêmica	Fim possível das inovações produzidas e desenvolvidas no âmbito escolar. Formar alunos com excelência acadêmica implica no acesso consciente e comprometido desses a cultura.

Fonte: O autor (2021).

Os princípios previstos para a inovação na UFPA, portanto, são mola propulsora do desenvolvimento desse fenômeno em suas unidades acadêmicas, como o nível de educação básica da EAUFPA. Nesse sentido, é necessária a compreensão de seu papel social na região amazônica e identidade institucional, de modo a responder: qual o discurso da inovação existente no projeto educativo da EAUFPA?

4.2 Inovação na EAUFPA: objetivo institucional e projeto formativo

Em linhas gerais, conforme evidenciado na análise seguinte, a EAUFPA pressupõe a inovação como termo alinhado ao norteamento de suas práticas educativas, estando contextualizado no objetivo geral de seu projeto educativo²⁸. Em dados quantitativos, a recorrência à inovação – e demais termos referentes – no documento sintetiza um total de 10 menções²⁹.

Ainda que a referida evidência quantitativa constitua um esforço de síntese desprovido de profundidade reflexiva, mostra-se relevante, explicada pela expressividade com a qual a inovação se apresenta nos itens que compõem o PP da escola, tais quais: contexto histórico, valores e princípios norteadores, objetivos, perspectivas e finalidade.

De modo particular, as matrizes políticas e pedagógicas que orientam as ações, atividades e projetos da EAUFPA surgiram do contexto histórico de legitimação da instituição no cenário educacional do Estado do Pará, quando reconhecida como unidade acadêmica de experimentação da UFPA.

A EAUFPA foi criada no ano de 1963 como escola primária destinada a filhos dos servidores da UFPA. No cenário brasileiro, as Escolas de Aplicação, dentre elas a da UFPA, e os Ginásios de Aplicação, criados pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, surgiram num período de grande efervescência de teorias pedagógicas alinhadas à realidade das escolas. Pautadas no ideal de renovação pedagógica, as origens históricas dessas instituições coincidiram com a ideia das classes ou escolas experimentais difundidas na metade do século XX e influenciadas pela Escola Nova, as quais centraram suas preocupações na integração dos sistemas de ensino profissional e secundário (BRASIL, 1993), ou para Ribeiro e Warde (1995), ensino profissional e propedêutico. Faz-se imperativo, nesse contexto, destacar que

A idéia [sic] de experimentação com classes ou escolas difundiu-se e foi objeto de legislação especial, antes de passar a fazer parte da Lei 4.024/61. As Escolas de Aplicação pareciam ser campos convenientes para a experiência de novos modelos de organização e de metodologia didática, o que contribuiu para que se diferenciassem cada vez mais das escolas comuns (BRASIL, 1993, p. 11).

²⁸ Por considerarmos um projeto educativo dependente de orientações pedagógicas, filosóficas e políticas (ainda que o documento investigado não faça referência a si em seu título), faremos uso de tal expressão como sinônimo de Projeto Pedagógico (PP).

²⁹ “inovação” (04), “inovador” (02), “inovadoras” (02), “inovadora” (01), “inovadores” (01).

Influenciado pelo ideário pedagógico centrado na renovação e em novos modelos de escolas e metodologias de ensino, o surgimento da EAUFPA como unidade da UFPA pautou-se na emergência de uma “escola modelo”, de natureza inovadora e voltada para a qualidade do ensino, apesar da mesma ter sido restrita aos filhos de servidores da Universidade, fato que delegou à instituição um caráter elitista.

No percurso histórico da instituição, a EAUFPA aprova em 2009 seu segundo e atual regimento interno (Resolução de 661/2009 de 31 de março de 2009), sendo seu primeiro datado do ano de 1979 (Resolução nº. 527, de 05 de abril de 1979) pelo Centro de Educação da UFPA³⁰ (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017). De acordo com seu atual regimento, a missão da EAUFPA contempla o desenvolvimento de um

[...] trabalho educacional que oportunize ao graduando das licenciaturas, condições de desenvolver as habilidades didáticas e profissionais, atuando como veículo de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica e, aos educandos da Educação Básica, condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, **inovação**, oportunidade, consciente de sua cidadania (Parágrafo único, Art. 1, Resolução, p. 1). (ESCOLA DE APLICAÇÃO, 2017, p. 12, grifo nosso).

A missão³¹ da escola é clara ao restabelecer objetivos doutra época quando, no século passado, almejava ser uma “escola modelo” e inovadora. Aspiração conveniente às Escolas de Aplicação brasileiras, em virtude de seu nascimento e evolução terem por base o intuito de inovar e dinamizar o ensino básico (BRASIL, 1993).

O PP da EAUFPA, desse modo, ao refletir sua existência na região Norte brasileira e situar a inovação em sua missão educativa, pretende a oferta de uma educação diferenciada e de qualidade “com base em metodologias de ensino diversificadas” (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 12), a fim de que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas inovadoras com objetivo de formar educandos igualmente inovadores (SEECHALIAO, 2017).

É importante notar que, para além da construção de uma escola modelo de formato inovador, a inovação é o fim possível de formação escolar aos educandos que frequentam a EAUFPA. Nessa perspectiva a inovação na escola corresponde a um objetivo institucional e a um projeto formativo.

³⁰ Quando passou a funcionar como “Núcleo Pedagógico Integrado”, absorvendo a antiga Escola Primária e o Colégio Universitário da UFPA. A primeira, como já comentado, surgida no ano de 1963 e o segundo criado no ano seguinte.

³¹ Esta engloba, além do nível de educação básica, a educação superior, focada nos graduandos das licenciaturas da UFPA.

Essa lógica é explicada pela oferta de condições para o desenvolvimento de inovação pelos alunos, o fazendo ao longo de mais de meio século: “A EAUFPA [...] assumiu o papel de unidade responsável pela Educação Básica no seio da Universidade, e, cumpre a missão de contribuir para a formação de cidadãos participativos, responsáveis, críticos e inovadores” (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 52). Cabe ressaltar que mesmo em 1986 a concepção filosófica e pedagógica da escola era “[...] oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico” (ibid., p. 13).

Sobre a inovação como projeto formativo, duas questões são válidas. O que viria a ser um educando/cidadão inovador? Quais intenções possui uma filosofia que por mais de meio século permanece com seu sentido original intacto?

A busca por uma educação para fins econômicos, como refletiu Korda (2019) e relatou Delors (1998), confere ao aluno, imerso nos processos educacionais escolares, características inovadoras e criativas necessárias à atuação frente ao progresso técnico e aos contextos complexos de modernização do mundo. Para tal feito, o investimento educativo deveria estar pautado na produtividade, a partir da finalidade de formação de capital humano para atendimento às exigências econômicas do século XXI. Nesse sentido, a formação para a inovação tornaria pessoas capazes “[...] de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72), referindo-se as transformações por ocasião do progresso tecnológico em ascensão em diversos países desde os anos finais do século passado.

A formação de cidadãos inovadores, tal como perspectiva a EAUFPA em seu discurso, facilmente poderia confundir-se com a proposta econômica de formação de sujeitos inovadores por meio da escola. Formação essa de efeitos perversos quando comparada a uma formação escolar de caráter democrático e voltada a cidadania ativa dos alunos. Parece-nos essa última proposta a da escola investigada em seu nível de ensino básico³². Primeiro, por não visar alunos com perfis inovadores voltados a sua colocação no mercado produtivo. Segundo, porque compreendeu e ainda compreende a inovação em interseção ao desenvolvimento de sujeitos/alunos críticos, criativos, responsáveis e participativos, além de conscientes de sua dignidade como homens e mulheres históricos.

As características acima apontadas, ao estarem descoladas de uma concepção de educação com fins econômicos e/ou mercadológicos, parecem mais enraizadas em

³² A EAUFPA pertence à categoria EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Contudo, nossos esforços investigativos residem no ensino básico propriamente.

princípios freirianos para a prática educativa, naquilo que o autor chamou de “prática educativo-crítica”. Segundo ressalta Freire (2008), uma prática dessa natureza propicia condições para que os educandos se assumam seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, bem como realizadores de sonhos e produtores de saber. Por esta via, a formação de educandos inovadores revela uma concepção progressista de educação assumida pela EAUFPA.

Em outro sentido, a inovação na EAUFPA perpassa seus valores e princípios, inserindo-se em um ciclo norteador das práticas educativas materializadas pela escola. Relembrando discussão anterior sobre os processos de mudança, a EAUFPA entende a inovação, e a coletividade, como princípio propulsor de suas ações educativas, destacando que

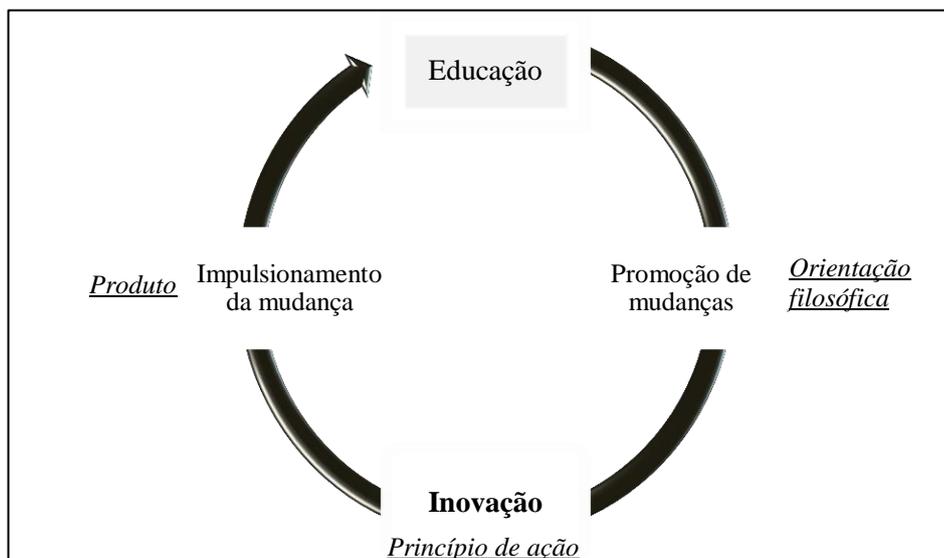
Com o objetivo de alcançar a missão preterida, a EAUFPA tem como princípios norteadores dois eixos, a saber:

Coletividade: as decisões são tomadas e assumidas pelo conjunto dos segmentos que integram a comunidade escolar;

Inovação: educar é transformar e promover mudanças, logo, o espírito que deve permear a ação educativa da escola é o inovador (ESCOLA DE APLICAÇÃO, 2017, p. 50, grifo nosso).

No que diz respeito à missão avistada pela EAUFPA, podemos entender a inovação como um dos princípios de ação necessários ao alcance do sentido educativo da escola.

Figura 3 – Missão da EAUFPA e promoção de mudança.



Fonte: O autor (2021).

Ilustrado na figura 3, o sentido educativo da EAUFPA compreende sua orientação filosófica de busca pela transformação e a promoção de mudanças. Visada tal busca, recorre à inovação para a materialização de tais intentos, caracterizando princípio de ação impulsionador da mudança educacional, a qual contribui para atingir o sentido educativo e, por conseguinte, a missão da escola, reiniciando-se o ciclo.

Não obstante, quer seja o alvo de sua incidência, a mudança e o sentido de transformação compreendem buscas necessárias para o cotidiano escolar, especialmente da EAUFPA. De um lado, a busca de mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem nas escolas (inovação como objetivo institucional), de tal modo a superar outras que à sua época foram alvos de críticas acentuadas. De outro, o propiciar mudanças de atitudes, de pensamento, por exemplo, em quem frequenta a escola (inovação como projeto formativo).

Em interlocução ao ciclo apresentado, o princípio norteador voltado à coletividade enfatiza a tomada de decisões pelo conjunto dos atores pertencentes à escola. A construção coletiva da mudança culmina no estabelecimento de uma aceitação mais favorável às ações inovadoras (THURLER, 2001). Como discutiu Thurler (2001), a construção de um projeto por uma escola depende de uma vontade explícita e partilhada pelos atores rumo ao alcance de seus objetivos, caracterizando um projeto realista comum. Ressalta ainda que um projeto de estabelecimento escolar provém daquilo que a totalidade do corpo docente atribui a ele, reiterando a necessidade da formação de uma comunidade educativa (forte identidade coletiva) para o entendimento partilhado de que a escola, ao visar a garantia aos alunos de um bom nível de formação escolar, necessita de um projeto estruturado.

Entende-se da explanação de Thurler (2001) que, possuindo por orientação a promoção de mudanças incidente na escola ou no desenvolvimento da autonomia intelectual e consciência para cidadania de estudantes, é imperativo que a comunidade de atores educacionais da EAUFPA construa uma identidade em relação a seu projeto, o qual possui por um dos princípios a inovação.

A construção de uma identidade – de docentes, especialmente – em relação ao projeto educativo da EAUFPA se baseia, dentre outras ações, na introdução de inovações em suas atividades curriculares e pedagógicas visando, a partir do objetivo da escola, “Oportunizar ao educando **experiências educativas inovadoras** que permitam o aprofundamento das potencialidades cognitivas, científicas, culturais, corporais, afetivas e éticas, considerando, portanto, o desenvolvimento integral do ser humano” (ESCOLA DE

APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 52, grifo nosso), assim como definem inovação Jesus e Azevedo (2020).

O objetivo traçado pela EAUFPA em seu projeto preconiza o desenvolvimento de estratégias e ações necessárias à sua efetivação, sendo uma delas a construção e organização dos currículos pela escola em seus núcleos e coordenações baseadas no princípio da inovação.

Isto implica dizer que os currículos construídos pelas disciplinas da instituição impescinde a demarcação de elementos (em sua forma e conteúdo) de vertente inovadora; que as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes necessitam ter por fonte a inovação; e que a efetivação de experiências e práticas inovadoras resulta no aprofundamento de potencialidades nos alunos.

Por ocasião, a construção de uma identidade docente em relação ao PP da EAUFPA no tocante ao princípio da inovação reverbera nas atividades desenvolvidas em torno do currículo, das práticas pedagógicas e dos objetivos formativos que possui, perpassando a proposição de atividades mobilizadoras e integradoras de distintos aspectos do desenvolvimento dos educandos (FERRETTI, 1995) as quais contemplem a multidimensionalidade do ser humano (PACHECO, 2019).

Baseada na necessidade de recriar processos, segundo reflete Pacheco (2019), a escola do século XXI encontra-se na dependência do cumprimento de seus projetos político-pedagógicos. Um olhar especial à Educação Física e ao objetivo geral do PP da EAUFPA ressalta a necessidade deste componente curricular transformar suas práticas, recriando ações e processos pedagógicos e curriculares visando o contato dos estudantes com dimensões ligadas ao conjunto de conhecimentos da Educação Física, haja vista residir em seus conteúdos aquilo que a humanidade produziu em termos de cultura, afetividade, corporalidade, técnica, estética e outras dimensões que compõem o desenvolvimento multidimensional do ser humano.

Quanto aos objetivos específicos para o alcance ao objetivo geral proposto, o projeto educativo da EAUFPA abrange, no que concerne à inovação, unicamente o de matriz metodológica, vide princípio VI do regimento da UFPA – a flexibilidade de métodos. Para esse documento a “inventividade no trato metodológico docente” se faz necessária tão somente mediante a efetivação de abordagens inovadoras (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 53). Além da inventividade, a inovação é alargada para outras atitudes pedagógicas, quer sejam elas a possibilidade do professor agir com

criatividade ou experimentando ações no seu fazer docente, o que denota ser esse espaço institucional uma unidade de experimentação.

Como explicitado nas perspectivas do PP da EAUFPA, de fato, há uma valorização pelo uso da experimentação docente de inovações metodológicas. Essas podem ser entendidas como o desenvolvimento de um processo baseado em procedimentos, técnicas e estratégias que contribuem com a resolução de problemas e situações decorrentes das práticas de ensino (RAMÍREZ-MONTOYA; LUGO-OCANDO, 2020). A valorização desse tipo corrobora a assertiva de Ferretti (1995) quando aponta que a inovação nos métodos, aliada a inovação nas técnicas de ensino, caracteriza-se como uma das dimensões pedagógicas mais afetadas pela mudança educacional, sendo a dimensão cujo professor possui maior controle em sua ação docente e mais condições de atuar.

Finalmente, a respeito de nosso objeto de estudo – a inovação pedagógica – a instituição investigada, em seu projeto educativo, a situa como elemento que integra sua finalidade. Entretanto, a concepção ou significado de inovação pedagógica ou mesmo os componentes pedagógicos atingidos por essa forma de inovação não são aprofundados. Adicionado a isso, a “inovação pedagógica” explicitada parece mais uma atitude pertencente às ações de formação profissional realizadas na escola, especialmente o estágio³³, e menos às ações da educação básica da instituição, suscitando problematização sobre em qual etapa de educação são priorizadas as inovações pensadas pela escola, se na educação básica ou na educação superior.

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará tem por finalidade atuar como unidade acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão voltada para educação básica, técnica e tecnológica, atuando também, como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento configurando-se como espaço de formação profissional, **inovação pedagógica**, que atua em níveis e modalidades, ao articular o Ensino Básico e o Ensino Superior (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 14, grifo nosso).

Pensada no campo da educação básica, a inovação pedagógica, nesse sentido, pode, enquanto modelo e proposta de inovação educacional, surgir do interior das práticas cotidianas realizadas pelos atores escolares, mais especificamente professores. Arroyo (2013) aponta esse fato ao frisar a necessidade de ser dada atenção às experiências inovadoras ocorridas na escola pelos atores encontrados nesse espaço. Segundo ele, o núcleo inovador se baseia nas práticas cotidianas e, portanto, os professores possuintes de

³³ A EAUFPA, além de ser uma instituição de educação básica, propicia a articulação com o ensino superior, servindo como campo de formação profissional dos estudantes das licenciaturas da UFPA.

uma visão positiva de educação incluem em suas práticas estilos de inovação. Em diálogo com Pacheco (2019, p. 45), o qual entende que “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo”, importa destacar que

Uma das preocupações das experiências inovadoras é que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas (ARROYO, 2013, p. 154).

Assim sendo, em conformidade ao apresentado na análise deste eixo, três conclusões são possíveis.

Em primeiro lugar, a compreensão da inovação como valor, princípio norteador, objetivo, perspectiva ou finalidade, possibilita elencá-la como um dos fenômenos orientadores das ações educativas almejadas pela EAUFPA, de forma histórica.

De modo secundário, no micro de sua concepção como fenômeno pertencente às ações educacionais, a inovação assumida pela instituição meramente atribui à inovação metodológica um caráter central, sem prever o alargamento para outros componentes pedagógicos na escola, tais como avaliação, recursos ou materiais e os demais teoricamente discutidos no decorrer deste estudo. Apesar disso, subsidiados pelo caráter inovador da EAUFPA, é possível, por parte docente, o re(pensar) de tais componentes e a possibilidade de serem empreendidas experiências inovadoras no interior de cada uma, tendo em vista o PP da escola estimular este feito, ainda que não aprofunde a caracterização da inovação pedagógica.

Finalmente, e de modo central, a inovação na EAUFPA transita entre duas funções: refere-se a um objetivo institucional ao prever a inovação como princípio presente nas práticas educativas, pedagógicas e curriculares da escola; e possui um projeto formativo particular, qual seja criar atividades de aprendizagem com o objetivo de formar, em perspectiva emancipatória, educandos inovadores, criadores e produtores de saber (SEECHALIAO, 2017).

O eixo seguinte desta seção focará, por fim, no currículo de Educação Física da EAUFPA. Constatados princípios de inovação presentes em documentos institucionais da UFPA e EAUFPA, consecutivamente, buscaremos responder: quais relações o currículo de Educação Física da EAUFPA mantêm com esse fenômeno?

4.3 Aspiração inovadora do currículo de Educação Física da EAUFPA

Neste eixo procedemos a análise do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA.

Com o objetivo de evidenciar as relações mantidas entre o currículo do componente curricular em ênfase e a inovação, destacamos quatro focos de análise: distribuição de conteúdos; objetivos; seleção dos saberes e temas desencadeadores. Antes, porém, é importante compreender o breve contexto de construção do currículo investigado e os critérios de análise mobilizados neste eixo.

4.3.1 Contexto histórico de construção do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA

Organizado pela coordenação da disciplina, o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA surge amparado na Resolução nº. 90, de 21 de dezembro de 2011, a qual aprova os desenhos curriculares da escola. De acordo com a Resolução nº. 4.905, de 21 de março de 2017, que aprova o PP da instituição, seus currículos estão organizados conforme a LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), documento que orienta o planejamento curricular de escolas e sistemas de ensino brasileiros.

Norteados pelo Art. 14 das Diretrizes em evidência, os currículos da EAUFPA e da Educação Física, em especial, tiveram por amparo legal a LDB, uma Base Nacional Comum e outra parte diversificada do currículo, conforme mostram os desenhos curriculares da instituição (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017).

Nesse contexto, o currículo de Educação Física da EAUFPA foi elaborado no ano de 2014, em conformidade com legislações educacionais, regimento da escola e resoluções – a Resolução nº. 90, de 21 de dezembro de 2011, especificamente. Em seu processo de elaboração, cumpre destacar a participação de docentes, coordenação da disciplina e coordenação pedagógica (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017).

Reconhecida a necessidade das construções curriculares partirem dos atores que fazem o cotidiano da escola, a estruturação e organização do currículo de Educação Física da EAUFPA colocam em evidência a existência de um processo coletivo, dada a elaboração por todos os professores que, à sua época, compunham o núcleo docente da disciplina. Contemporaneamente esta ação reflete importante tarefa voltada ao exercício intelectual de

professores no que lhes compete a discussão, construção e desenvolvimento de currículos no ambiente escolar (MOREIRA, 1995).

Adicionado a isto, é importante ressaltar o contexto histórico de construção do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA, dado o fato de seu surgimento datar do ano de 2014, estando os critérios para seleção de conteúdos, organização e forma condicionados as concepções e olhares desta época e não da qual vivemos hoje. O fato alertado direciona a este currículo análises e críticas particulares de quem o vive (professores de Educação Física, sobretudo) no atual momento histórico da escola.

Quanto aos critérios analíticos adotado neste eixo, os conteúdos e sua seleção no currículo não expressam significado central de inovação curricular, tendo em vista a renovação conteudista não garantir efetivamente a ocorrência de práticas transformadas ou a manifestação de inovação (ARROYO, 2013). Com isto, nossa intenção não é ditar e atribuir a certos conteúdos um nível de importância maior em detrimento de outros. Este exercício apenas classificaria os conteúdos, sem um olhar mais atento aos condicionantes (sociais, educacionais e subjetivos) que garantem sua seleção e organização no currículo.

Sobre isso, eis duas ponderações. A primeira consiste em destacar que a não atribuição de juízo de valor aos conteúdos não nos isenta de considerar que alguns saberes, manifestados e tratados em determinados contextos, representam saberes fundamentados em premissas pedagógicas e educativas particulares e, portanto, possuem “relevância” acentuada em comparação a outros. A segunda ponderação evidencia o entendimento do sentido inovador atribuído ao conteúdo no currículo, o qual advém do modo como se organiza e por quais objetivos se orienta (FERRETTI, 1995).

Posto isto, os focos de análise sistematizados a seguir configuram possíveis fontes de inovação avistadas no currículo de Educação Física da EAUFPA, entendendo que a forma como se apresenta e o conteúdo que possui podem ser elementos decisivos no desenvolvimento docente de práticas pedagógicas de natureza inovadora no ambiente escolar.

4.3.2 Organização e distribuição de conteúdos

O primeiro foco de análise visualizado no currículo de Educação Física da EAUFPA se refere à distribuição de seus conteúdos. Estruturalmente, esse se mostra coerente em alguns pontos, como a abordagem de distintas dimensões para o conhecimento (elaborações teóricas e conceituais dos conhecimentos pelos alunos; experiências motrizes);

a demarcação de um objetivo geral e objetivos específicos para as etapas de ensino; e a existência de subunidades a serem tratadas nas unidades (conteúdos)³⁴.

Os pontos acima demonstram a existência de uma organização curricular realizada pela disciplina Educação Física com base na sistematização dos conteúdos em função das séries escolares.

Entretanto, embora coerente internamente, o currículo de Educação Física da EAUFPA pode induzir a criação de práticas pedagógicas que restringem a experimentação, conhecimento e vivência de determinados conteúdos pelos alunos, caso o desenvolvimento das práticas curriculares pelos professores esteja norteada, *ipsi litteris*, pelo conteúdo prescrito do currículo oficial, o qual possui, dentre outras funções, a regulação das práticas docentes, em virtude do modo como se organiza e se agrupa o saber em etapas específicas da escolaridade, segundo Sacristán (2017).

O alerta acima resulta da visualização, no currículo de Educação Física da escola investigada, da ausência de conteúdos a serem trabalhados em algumas séries, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Distribuição dos conteúdos em função das séries no currículo de Educação Física da EAUFPA.

Educação infantil	
I	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
II	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
Fundamental I	
1º	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
2º (1ª série)	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
3º (2ª série)	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
4º (3ª série)	Jogo; Dança; Ginástica; (?); (?)
5º (4ª série)	Jogo; Esporte; Dança; Ginástica; (?)
Fundamental II	
6º (5ª série)	<u>Jogo; Esporte; Luta; Dança; Ginástica</u> Referência (05 unidades)
7º (6ª série)	Esporte; Luta; Dança; Ginástica; (?)
8º (7ª série)	Jogo; Esporte; Luta; Dança; (?)
9º (8ª série)	Jogo; Esporte; Luta; Dança; (?)
Médio	
1º ano	Esporte; Luta; Dança; Jogos; (?)
2º ano	Jogo; Esporte; Luta; Dança; (?)
3º ano	Jogo; Esporte; Luta; Dança; (?)

Fonte: Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA (2014).

Embora demande a compreensão dos critérios e condicionantes de sua construção em dada época, a organização curricular dos conteúdos levanta importante questionamento

³⁴ No conteúdo Dança, no 3º ano do ensino fundamental, por exemplo, a ênfase está nas danças parafolclóricas locais.

da relação entre currículo e inovação, qual seja: abdicados determinados conteúdos no currículo, a inovação deixa de existir?

Um primeiro caminho de respostas a questão lançada consiste em aceno negativo, uma vez que nada impede que inovações sejam realizadas nos conteúdos presentes no currículo vigente.

Contudo, embora não impeça a inovação de ocorrer, é importante atentar a algumas observações. Considerando que currículo é sempre o resultado de uma seleção no interior da cultura disponível (FORQUIN, 1993; SILVA, 2015), a ausência de determinados conteúdos no currículo prescrito de Educação Física da EAUFPA pode implicar, em primeiro lugar, na supressão de experiências corporais pelos alunos, dado o fato de algumas delas se encontrarem, por meio da seleção cultural realizada, fora do documento.

Conseqüentemente, o fato acima implica certa descontinuidade em relação ao conhecimento a ser apropriado nesse componente curricular, porque vejamos: é coerente a ginástica ser um conteúdo explorado durante toda a educação infantil até a metade do ensino fundamental II, sem que sua prática esteja presente nos anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio?

A resposta a essa questão acena para outra negativa, pois ao abdicar da ginástica nos anos finais da educação básica, o currículo discursa em desfavor ao trato desse conteúdo na vertente de sua execução técnica aprimorada nas últimas séries do ensino fundamental ou ensino médio, como propõe o Coletivo de Autores (2012), só para citar uma das possibilidades de seu trato na Educação Física escolar.

Na mesma direção, as Lutas e sua organização no currículo de Educação Física da EAUFPA aponta para uma problemática visível. Sua ausência nos anos iniciais do ensino fundamental, na mesma lógica da ginástica na análise anterior, só que modo inverso, inviabiliza o conhecimento e experiências corporais, pelos alunos, de elementos comuns que compõem o universo das Lutas, tais como o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, a tematização das Lutas como construção humana e a lógica de sua estrutura (NASCIMENTO, 2008), retardando a socialização de seu conhecimento para a quinta série do ensino fundamental somente.

Na mesma vertente de análise, outros questionamentos são pertinentes: o que explica somente a dança estar presente em todos os anos da educação básica? O que explica o esporte ser iniciado apenas ao final do ensino fundamental I? Por que somente no sexto ano do ensino fundamental estão presentes todos os conteúdos? Por que a ênfase exclusiva

nos conteúdos jogo, dança e ginástica no ensino infantil inteiro e em grande parte do ensino fundamental I?

É imprescindível o exercício reflexivo a tais questionamentos, na medida em que se relaciona a necessidade de serem construídos currículos coerentes e que atendam a um anseio central, que é a organização dos conteúdos baseado em processos de continuidade, os quais prevejam o contato efetivo dos estudantes com as práticas corporais nas distintas etapas de ensino da educação básica, considerando os objetivos específicos dos conteúdos. Em diálogo com Maldonado e Silva (2017), essa tarefa atribui um caráter de importância ao currículo da Educação Física, pois implica em um ensino voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes nas etapas correspondentes a sua formação escolar.

4.3.3 Objetivos

Como vimos em Ferretti (1995), ao situar pontos que consideram um currículo inovador, a proposição de organizações curriculares que possibilitem a integração dos conteúdos e seus objetivos caracteriza ponto de partida. Ademais, como já observamos, o currículo de Educação Física da EAUFPA demarca um objetivo geral e objetivos específicos para as etapas de ensino em função das unidades (conteúdos) e suas subunidades. Porém, constata-se que o referido objetivo geral é o mesmo para todas as etapas de ensino – “construção e ampliação do repertório motor básico” –, a exceção do ensino médio, que sequer aponta um objetivo.

A demarcação de um único objetivo para as etapas de ensino demonstra uma ambiguidade latente no currículo de Educação Física da EAUFPA. Por um lado, de fato, se ocupa de objetivar uma das funções necessárias da Educação Física na escola, que é a possibilidade dos alunos construírem e ampliarem seu repertório motor básico conforme as experiências corporais proporcionadas pelos conteúdos. Por outro, observado somente seu objetivo geral, esse mesmo currículo não esclarece outros possíveis objetivos integrantes do componente na escola, de modo a articular objetivo a etapa de ensino.

Assim, ao delegar a todo o percurso do ensino fundamental a “construção e ampliação do repertório motor básico”, o currículo pode induzir o entendimento de que constantemente a Educação Física na escola estará preocupada com a construção do repertório motor básico dos alunos somente, e não em avistar a ampliação desse repertório para formas mais elaboradas ou técnicas por meio dos conteúdos trabalhados, como propõe, por exemplo, o Coletivo de Autores (2012) ao situar fundamentações pedagógicas ligadas

ao trato com determinados conteúdos nas etapas de ensino escolares. Além de que permite a compreensão, grosso modo, de que o componente curricular avista uma dimensão prática³⁵ por meio de seus conteúdos.

Ainda que visualizadas ambiguidades em relação a seu objetivo geral, podemos evidenciar, ao contrário, que os objetivos específicos nas etapas de ensino dão conta de alargar as possibilidades pedagógicas de trato aos conteúdos, ao pontuar elementos a serem ensinados aos alunos na disciplina. Alguns desses objetivos são “Cultura, história e expressão corporal”, “História, Contexto sociopolítico e Fundamentos técnicos e táticos”, “[...] experiências que contribuam para o desenvolvimento motoriz” e “Fundamentos históricos, sociais, técnicos”. Os mesmos abrangem não somente a dimensão prática dos conhecimentos, mas também sua aprendizagem a nível teórico e conceitual, corroborando Bracht e González (2005) e Ferretti (1995) acerca dos distintos aspectos a serem mobilizados a partir dos conteúdos no currículo.

Apesar disso, é demasiado fundamental o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA evidenciar o objetivo almejado para cada etapa de ensino, visando, com esse exercício, demarcar sua finalidade com os conteúdos que transmite e sinalizar aberturas para a construção dos objetivos de docentes em seu fazer pedagógico.

4.3.4 Seleção dos saberes

Com referência à seleção cultural realizada no currículo analisado, a presença de alguns conhecimentos ressalta a preocupação acenada por Darido (2003) acerca da ampliação das práticas a serem trabalhadas na Educação Física escolar. Conforme destaca a autora, apoiada no estudo de Betti (1995) com escolares, a reclamação por conteúdos diversificados decorre da ausência nas aulas de algumas experiências corporais, dentre elas as atividades rítmicas, expressivas e conteúdos da cultura popular, limitando a oferta, aos estudantes, a um trabalho corporal mais amplo.

Em face disso, destaca-se no currículo de Educação Física da EAUFPA a presença de conhecimentos que preveem a ampliação dos conteúdos e práticas corporais, segundo acenam Darido (2003) e Silva e Bracht (2012). Alguns desses são o xadrez, o rugby, o badminton, o squash, o sumô, o esgrima, o jogo de palma, o críquete, os jogos eletrônicos e

³⁵ Levando em consideração que “repertório motor básico”, em sua literalidade, envereda para uma dimensão procedimental do conteúdo (DARIDO, 2012), em que o saber fazer, permitido por habilidades motoras, aparece como objetivo geral das aulas, tal como prescreve o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA.

as lutas corporais indígenas. Na lógica dos conteúdos da cultura popular, evidenciam-se com bastante frequência as danças parafolclóricas da região paraense e os jogos e brincadeiras populares. Esse acervo de práticas corporais é propositivo do trabalho com saberes diversificados e, portanto, que vai além das práticas esportivas mais hegemônicas na Educação Física escolar.

Estudo de Silva et al. (2015) aponta na direção de ampliação dos conteúdos no currículo da Educação Física na escola para formas menos hegemônicas ao revisitar a produção científica sobre a abordagem do conhecimento do atletismo e constatar o crescimento de sua presença nas aulas. A ampliação de saberes tratados na Educação Física, do atletismo aos conteúdos da cultura popular, sinaliza para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade de tematizações possíveis no cenário educativo dessa disciplina.

Na contemporaneidade que circunda a prática pedagógica da Educação Física escolar, a reflexão a favor da inserção de saberes das diversas culturas no currículo (CARBONELL, 2002; NEIRA, 2013) coloca em evidência um de seus aspectos inovadores na escola básica. Nessa perspectiva, inovar frente aos conteúdos de ensino revela também a importância de se alargar as possibilidades de tematizações das práticas corporais na Educação Física.

A importância acima mencionada mostra que o currículo de Educação Física da EAUFPA estimula o exercício de busca docente aos distintos componentes da inovação pedagógica, exemplificada, dentre outras formas, pela construção de materiais os quais proporcionem a prática da esgrima, como espada e equipamentos de proteção, bem como por estratégias metodológicas que oportunizem, aos alunos, outros modos de aprender, resolver problemas e (re)criar na prática desta modalidade de luta³⁶. Muito embora tais componentes da inovação não estejam explicitados em seu texto prescrito.

O exercício de busca à inovação coincide com a problematização de Arroyo (2011) relativa às autorias docentes no currículo. Segundo ele, os docentes, no território do currículo, precisam disputar a autoria de suas práticas para conformação de uma identidade docente-educadora. Entendendo que o currículo é objeto central o qual, por vezes, pode retirar o direito dos docentes a serem criadores e autores de suas práticas, sugere o autor a abertura de novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade

³⁶ Uma possibilidade está na organização de sequências de movimentos na esgrima a partir de sua prática randômica, na qual se enfatiza a criação e realização de movimentos feitos de forma variada e sem uma ordem específica (SCHMIDT; WRISBERG, 2001), de forma coletiva ou individual.

profissional. Com isso, a liberdade criativa do docente necessita ser pautada, com vista a reafirmar seu direito à autoria nas práticas educativas escolares.

Nesse contexto, a seleção de saberes no currículo inspira trabalho inovador, já que novas experiências pedagógicas poderiam ser criadas e tematizadas, como as relatadas em Farias, Nogueira e Maldonado (2017a, 2017b).

4.3.5 Temas desencadeadores

Finalizamos esta seção com o que chamamos de temas desencadeadores para organização e trato dos conteúdos (unidades). Esse termo advém do que o currículo de Educação Física da EAUFPA chama de “tema gerador”, baseado, possivelmente – pois não revela sua fundamentação teórica – em Paulo Freire.

Nesse ponto é importante destacar uma possível confusão teórica acerca do termo adotado pelo currículo, haja vista, na perspectiva dialógica de Freire, o tema gerador surgir do coletivo de aprendizes e não ser pré-definido em um documento curricular estabelecido. A compreensão dos temas geradores como fundamento de trabalho educativo traz à tona a realidade vivida dos sujeitos e sua posterior transformação em conteúdo programático da educação, conforme reflete Freire (2017), movimento contrário ao realizado pelo Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA.

Assim esclarecidos, os temas desencadeadores notadamente representam características particulares que se aproximam do discurso da inovação curricular. O quadro a seguir apresenta a forma como o currículo de Educação Física da EAUFPA se organiza em relação a eles.

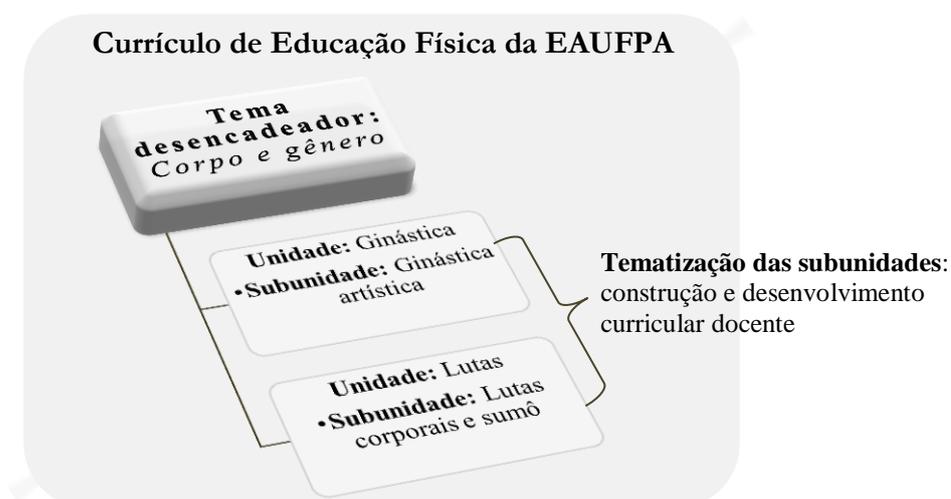
Quadro 4 – Temas desencadeadores para os conteúdos organizados no currículo de Educação Física da EAUFPA.

Educação infantil	
I	Explorações: meu corpo e o espaço
II	Explorações: meu corpo e o tempo
Fundamental I	
1º	Meu corpo entre corpos: a inter-relação eu e o(s) outros(s)
2º (1ª série)	Corpo e movimentos historicamente construídos
3º (2ª série)	Corpo, nutrição e saúde individual
4º (3ª série)	Corpo e meio ambiente
5º (4ª série)	Corpo e ética
Fundamental II	
6º (5ª série)	Corpo e gênero
7º (6ª série)	Corpo e sexualidade
8º (7ª série)	Corpo e novas tecnologias
9º (8ª série)	Corpo e sociedade
Médio	
1º ano	A dança; O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; O corpo e a expressão artística e cultural; Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
2º ano	Os jogos; As brincadeiras. Práticas corporais e autonomia; Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
3º ano	O esporte; As lutas; Exercício físico e saúde; Condicionamentos e esforços físicos; Performance corporal e identidades juvenis

Fonte: Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA (2014).

Como se pode observar, o currículo de Educação Física da EAUFPA explora uma diversidade de temas a serem trabalhados em seus anos escolares. Os chamados temas desencadeadores representam ponto de partida para o trabalho com as unidades (conteúdos) e subunidades pelos professores na disciplina, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 4 – Ilustrativo do funcionamento dos temas desencadeadores no currículo de Educação Física da EAUFPA.



Fonte: O autor (2021), a partir do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA (2014).

A figura 4 representa um pequeno universo de conteúdos no interior do 6º ano do ensino fundamental, no currículo de Educação Física da EAUFPA. Em unidades específicas como a ginástica e a luta, são prescritas as subunidades “ginástica artística” e “lutas corporais e sumô”, respectivamente. Em termos curriculares técnicos, a organização mostrada se apresenta coerente e factível. Adicionada do tema desencadeador, representa importante orientação inovadora, pois sugere aos professores o desenvolvimento de atividades pedagógicas com a ginástica e as lutas em interseção ao tema contemporâneo “gênero”.

Como elemento que permite a sistematização de conteúdos a partir de determinado tema de valor inegável à formação humana³⁷, o tema desencadeador incide em duas frentes: 1) na forma e organização curricular, permitindo a visualização de distintas possibilidades pedagógicas em relação aos conteúdos previstos, e 2) no estímulo docente à efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e geridas pelos temas elencados no currículo. Temas esses constituintes da parte diversificada do currículo de Educação Física da EAUFPA, de acordo com a Resolução nº. 90, de 21 de dezembro de 2011 da instituição, a qual detalha a estruturação curricular prevista pela escola.

Entretanto, sobre esta possível forma de organizar o currículo, vale ressaltar considerações advindas do campo de reflexão teórica da Educação Física e do currículo, dado o modo como se apresenta o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA em relação aos temas desencadeadores.

Uma delas sintetiza a necessidade dos temas desencadeadores não exercerem papel central nas práticas pedagógicas da Educação Física, mas sim temas que permeiam os conhecimentos desse campo e que possibilitem pontos de partida ou o aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

A consideração acima se mostra válida, em virtude das dimensões do conhecimento a serem aprendidas na Educação Física precisarem estar presentes em seus conteúdos específicos, haja vista temas como gênero, sexualidade, ética e meio ambiente, só para citar alguns, fazerem parte e se relacionarem, interna, direta ou indiretamente, às atividades corporais gestadas pela humanidade e traduzidas em conteúdos no currículo. Assim, ao falarmos do conteúdo Lutas em relação ao tema gênero, por exemplo, indiscutivelmente a

³⁷ No currículo de Educação Física da EAUFPA, os temas desencadeadores compreendem temas externos ao campo (os quais localizados no contexto social, de um modo geral, como gênero, sexualidade, ética, meio ambiente, entendidos também como temas transversais) e internos a ele (temas com proximidade ao campo de conhecimento e intervenção da Educação Física, como “movimentos historicamente construídos”, “lazer e condicionamento físico”). Tais temas não representam conteúdos, mas ponto de partida para intervenções pedagógicas no interior dos conteúdos prescritos no currículo.

presença da mulher na prática das modalidades em lutas acenará como possibilidade de reflexão nas aulas, assim como o fez Nascimento (2008) ao elaborar proposta pedagógica e situar os conhecimentos de caráter crítico nos anos finais do ensino fundamental.

Ainda, como se pode analisar, a perspectiva dos temas no currículo de Educação Física da escola investigada corrobora a explicação de Veiga-Neto (2008) quando ressalta que, no quadro geral das crises educacionais da contemporaneidade, a crise da disciplinaridade ocupa um lugar central. Para o autor, de modo a enfrentar tal crise, soluções são pensadas, sendo uma delas a transversalidade temática do currículo. Essas soluções, conforme destaca, materializam-se em propostas curriculares caracterizadas como tentativas de “desdisciplinarizar” os currículos, mantendo-os imunes às crises que assolam a esfera educacional permeada pela disciplinarização. Ainda que tais soluções não eliminem este fenômeno, são fontes importantes para o afastamento ou enfraquecimento da crise instaurada.

4.3.6 Currículo inovador?

Evidenciados pontos conectados a compreensão do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA na ótica da inovação, e ao passo que ligado ao projeto pedagógico da escola, é possível afirmar que em sua forma, organização e conteúdo esse currículo possui características inovadoras?

Respostas objetivas a referida questão mostram-se indispensáveis. A resposta “sim” representaria incompletude, em virtude de algumas inconsistências internas observadas no currículo analisado. Concomitantemente, a resposta “não” nos forçaria a considerar os elementos isolados que permitem atribuir ao currículo de Educação Física da EAUFPA características ou orientações de natureza inovadoras.

A resposta não pode ser “sim, o currículo é definitivamente inovador!” em primeiro lugar porque qualquer conclusão generalizadora implicaria no risco de ditarmos o que seria um currículo inovador. Em segundo lugar, análise a parte, porque a ausência de alguns conteúdos em determinadas séries no componente curricular Educação Física na EAUFPA pode restringir as possibilidades de construção de práticas inovadoras por parte de docentes, além de impedir que o aluno obtenha experiências corporais necessárias a seu reconhecimento como cidadão de direito, lhe sendo retirado, em perspectiva prescritiva, um contingente de conteúdos que compõe o acervo de práticas corporais transmitidas pela Educação Física em algumas etapas de sua formação escolar. Este fato alerta para a

necessidade do currículo oficial e prescrito de Educação Física na escola ser mais democrático em sua organização.

Ao mesmo tempo não se pode atribuir ao currículo de Educação Física ausência de inovação, visto que os temas desencadeadores presentes em sua constituição caracterizam uma possível forma de organização curricular capaz de permitir aos professores desenvolver experiências e atividades diversas com os conteúdos específicos, articulando-as ao contexto escolar no qual estão imersos.

Por conta disso, acreditamos que somente o currículo prescrito não garante a profundidade de análises necessárias à caracterização da inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física da EAUFPA, embora alguns elementos ligados a forma e conteúdo do Perfil Curricular da disciplina aspirem a articulação com o fenômeno da inovação, princípio presente no PP da escola.

A aspiração inovadora do currículo de Educação Física da EAUFPA se baseia, de modo especial, na ampliação de seus saberes, transitando para outros conhecimentos que não os somente tratados de forma dominante na disciplina (SILVA; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ, 2016), assim como na perspectiva dos temas desencadeadores, fundamento que, além de ampliar as tematizações pedagógicas com as práticas corporais, estimula novas e diferentes formas de sistematizar o trato aos conteúdos selecionados no currículo.

Ainda assim, é fundamental a reflexão sobre como a inovação se manifesta na ação, nas práticas pedagógicas reais, visando entender a forma como os conteúdos de ensino e os conhecimentos são tratados na dimensão prática do currículo pelos professores de Educação Física que atuam na EAUFPA. A necessidade desta reflexão provém de fato já discutido: a construção curricular do Perfil da Educação Física em contexto histórico outro, o qual possivelmente não se alinha efetivamente as práticas cotidianas do atual momento educativo da Educação Física na referida escola.

A dimensão curricular prática compreende, para Veiga-Neto (2008), uma das fontes mais profícuas para a análise da flexibilização do currículo. Essa lógica reflete em práticas inovadoras pensadas para o elemento de *ação* do currículo, manifestadas em práticas pedagógicas ampliadas nos contextos em que são produzidas.

Desse modo, ainda que a prescrição oficial do currículo apresente discursos formativos particulares, tal como o faz o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA, consideramos ser o discurso proveniente das percepções docentes e ação curricular capazes de oferecer maiores apontamentos em relação às características da inovação presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física da escola.

Reconhecido isso, a seção seguinte apresenta e analisa resultados de nossa investigação em campo com docentes de Educação Física da EAUFPA e uma coordenadora pedagógica do ensino médio.

Baseados nas reflexões de Maldonado e Silva (2017), a escolha pelos docentes e coordenadora como sujeitos da pesquisa se justifica pelo fato dos aspectos institucional/organizacional e instrucional/pedagógico corresponderem aos aspectos mais próximos à efetivação das práticas pedagógicas do campo escolar da Educação Física. Nesse contexto, o primeiro aspecto se refere a organização da escola e das práticas, a qual perpassa a atuação de coordenadores pedagógicos, enquanto o segundo se refere as ações didático-pedagógicas realizadas por professores.

5 CAMPO DE INOV(AÇÃO): DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção apresentamos e analisamos dados coletados em campo baseados em entrevista realizada com professores de Educação Física e uma coordenadora pedagógica do ensino médio da EAUFPA. A identificação dos sujeitos são P1, P2, P3, P4 para os professores, e C1 para a coordenadora. Constitui etapa final da investigação proposta por este relatório de pesquisa e discute as percepções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de Educação Física, além de acentuar o papel do currículo frente às propostas de inovação ocorridas na escola.

5.1 Inovação em educação: percepções docentes

A percepção docente sobre como se manifesta a inovação no campo educacional passa, de modo especial, pela avaliação das concepções que os sujeitos possuem em relação a esse fenômeno. Nessa perspectiva, podemos identificar duas orientações analíticas. A primeira se insere num discurso teórico-epistemológico da inovação e suas intencionalidades a partir de uma noção conceitual. A segunda no interior de um plano procedimental, portanto, das ações realizadas pela escola para efetivá-la.

Na primeira orientação o discurso teórico da inovação assumido pelos professores de Educação Física da EAUFPA em diversos sentidos coincide com uma visão refundadora, a qual contempla a transição paradigmática para um modelo de escola com necessidades contemporâneas, opostas a suas intencionalidades tradicionais (PACHECO, 2019). Considerando aspectos isolados sinalizados pelos sujeitos da pesquisa, mas que se complementam para formação de um olhar geral sobre inovação na educação, identificamos alguns pontos definidores desse fenômeno.

1. Transformação de determinado campo social (educação) identificado como tradicional;
2. Fuga à habitualidade, mediante construção de novos lugares de aprendizagem compatíveis com o sentido que tem a escola hoje;
3. Realizada dentro de uma perspectiva de realidade, no campo das possibilidades;
4. Busca por mudanças a partir de uma tomada de consciência em relação à prática educativa.

Os quatro pontos em destaque nos colocam numa posição motivadora, ao passo que cautelar em relação à inovação educacional, pois, se em um primeiro momento identificam a necessidade de transformação da educação vista como tradicional e a construção de novos sentidos e espaços para a escola, num segundo observam que a produção de inovações só será feita com base no olhar a realidade – da cultura escolar – e o que dela pode ser extraído para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Corroborando Arroyo (2013), isso requer dizer que a oferta de condições, seja elas de cunho material, pedagógico ou institucional, é necessária para a criação de novas e inventadas práticas com o conhecimento escolar.

Particularmente, o terceiro ponto é digno de atenção, pois figura como elemento novo para a discussão da inovação. Conforme avalia P3, a inovação significa “[...] trazer o inédito para o possível [...] conseguir colocar em prática aquilo que é possível [...]”. Com base nesse olhar, a configuração de tempos e espaços de aprendizagem identificados com a função inovadora ainda necessária à instituição escolar implica no reconhecimento dos limites e desafios que a permeia. Assim sendo, a idealização ou produção de inovações e mudanças nas práticas docentes estão fortemente articuladas ao campo das possibilidades. Em outras palavras, daquilo que a escola oferta em termos pedagógicos, curriculares e de gestão; estruturas organizacionais dessa instituição social (NÓVOA, 1995).

O “inédito possível” evidenciado por P3 estabelece relações próximas com as características da inovação ressaltadas por Pacheco (2019), dentre as quais o ineditismo. Tal relação clara e manifesta entre inovação e ineditismo se defronta com uma ambiguidade repercutida até mesmo nas funções da educação escolar, de modo que a compreensão do “inédito”, desprovido de intenções formativas, apresenta-se apoiada em uma base acrítica do trabalho realizado na escola. A mera implantação de tecnologias e o reconhecimento inovador dessa ação exemplificam como o ineditismo pode estar mascarado nesse espaço de educação, pois se por um lado, de fato, a tecnologia se coloca como uma ferramenta favorável às ações inovadoras, por outro, seu uso não pode ser unicamente instrumental, mas embasado em diferentes perspectivas e propostas de trabalho (MARIANO; FERRO, 2019).

[...] por muito tempo a gente achou que só implementar isso dentro da escola seria a grande inovação, mas na verdade não é. A inovação da educação, esse processo de repensar, esse processo de trazer *pro* possível, ele rompe com muitas questões, ele rompe com o entendimento de ser humano, com o entendimento de escola (P3).

O entendimento crítico de inovação de P3 em muito se assemelha a caracterização que possui esse fenômeno no olhar de P2. Para este sujeito, “[...] a inovação carrega, diria eu que não só na educação, uma conotação de novidade, mas também uma conotação na perspectiva crítica, mais transformadora de educação”. Apreende-se de sua percepção que a inovação como novidade não é suficiente para a transformação da educação, uma vez que encarada somente sob esse viés, e fundamentalmente desprovida de intencionalidade, corre-se o risco de entendê-la como ação ingênua (GOLDBERG, 1995).

A ingenuidade em torno da inovação pode ser facilmente superada, de acordo com a compreensão de P4 e sua orientação freiriana, se esse fenômeno educacional for encarado como mudanças conscientes que visem à realização de práticas educativas fomentadoras de consciência crítica, seja ela dos estudantes no ato educativo, ou dos docentes nas ações pedagógicas que realizam. Via de mão dupla, para esse sujeito “consciência” é palavra-chave para o entendimento de inovação no ambiente escolar.

Por esse motivo, uma caracterização teoricamente articulada de inovação se fundamenta em pilares que permitam, com base nos pensamentos de P2 e P4, significar a educação e fazê-la ter sentido, mediante tomadas de consciência imprescindíveis a busca por mudanças na escola e nas práticas pedagógicas de docentes. Sem essa base, qualquer ação realizada será reconhecida como habitual e obsoleta (SANTOS GUERRA, 2018), tal como a escola se acostumou a ser ao longo de séculos. Diferentemente, com ela, a fuga a habitualidade caracterizaria um desafio a essa instituição, conforme P1 ao caracterizar a inovação educacional: “Contextualizar os assuntos à realidade dos alunos de maneira diferente das habituais. Buscar novas formas de ensinar, novas maneiras de ensinar e aprender [...] Novos lugares de aprendizagem, de ensino [...]”.

Para buscar novas formas de ensinar e aprender, a orientação prática – ou, mais efetivamente, os meios e estratégias que favorecem a inovação – se revela pontual. Elencamos, em forma de possibilidades, algumas dessas formas evidenciadas pelos docentes entrevistados: contextualização de assuntos à realidade do corpo estudantil; produção de currículo participativo; inovações metodológicas; aulas baseadas na relação teoria-prática (conceito-experiência); repensar do tempo-espço escolar e do conteúdo curricular.

Como já discutimos neste estudo, a viabilização da inovação na escola se entrelaça a uma série de expectativas de ordem paradigmática e pedagógica do trabalho que se realiza nesse espaço de educação. As possibilidades discursadas pelos professores entrevistados dão conta de explicar isto, pois revelam que a efetividade de uma inovação envolve a

organização de elementos que excede a mera adoção instrumental e isolada de estratégias pedagógicas sem objetivos educativos claros.

Em função disso, a inovação percorre dois meios mútuos de desenvolvimento. Numa, apoiados em Fullan (2012), ao destacar o caráter multidimensional da mudança educacional, as ações realizadas por professores consideram a conexão entre dois ou mais elementos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas. O relato de P1, embora situada em análise específica da inovação na Educação Física, é elucidativo disto ao esclarecer que novas formas de lidar com o conteúdo curricular e os processos metodológicos deram conta de atribuir a suas aulas um sentido inovador.

Uma das experiências que eu acredito que foram inovadoras na minha prática pedagógica foi a inclusão da discussão do conhecimento das práticas de aventura, das lutas e também dos esportes menos conhecidos. [...] Tentar fazer isso de uma maneira diferente pra eles, a partir de práticas que eles mesmos pudessem criar... Lutas, regras, formas [...] Acredito que eu inovei tanto na escolha dos conteúdos, quanto na maneira de aplicar o conhecimento, ou seja, na metodologia, no método. E a escolha desse método também, desse caminho de ensinar, se deu muito pela consideração da turma, pela consideração das especificidades da turma, de cada um.

Em outra perspectiva, também significativa, a inovação perpassa a relação entre as estratégias pedagógicas possíveis de serem colocadas em prática (em sua natureza propriamente instrumental, do fazer) e outra dimensão mais macro do ambiente escolar, preocupada com o sentido social da educação. No interior dessa dimensão podem estar incluídos, como lembra P3, o repensar da relação docente-escola, dos tempos e espaços disponíveis para a aprendizagem e do significado que ela possui. Resultado dessa relação, o “fazer” e o “pra quê fazer” se interligam.

[...] a gente tem se perguntado muito pouco o “pra quê” a gente aprende. Qual o sentido do que se aprende? Qual o significado do que se aprende? Pra quê eu tô aprendendo isso? Então eu acho que a gente precisa começar a se livrar dos nossos preconceitos teóricos e procedimentais e olhar *pro* “o quê”, o “como” e o “pra quê” [...] Pra que a gente consiga o direito de aprender das crianças. Que eu acho isso o mais importante [...] E, assim, esse sentido de inovação, ele me toca profundamente porque ele me causa essa inquietação. De repensar toda uma dimensão escolar [...] (P3).

A inquietação causada em P3 revela que a reflexão da inovação educacional vem acompanhada de um pensamento abrangente sobre a educação escolar, sobretudo de sua função em dado contexto. Nesse cenário, entender o sentido da inovação tem a ver com o entendimento do sentido da educação e a quem ela se destina, de modo que sua produção

resulte em significado educativo para educandos. Inovar sem esse princípio em vista acarreta uma espécie de inovação descompromissada³⁸, meramente utilitarista, tecnocrática e funcionalista (JESUS; AZEVEDO, 2020). Inovar dessa maneira, por sua vez, apenas reforça certa ilusão pedagógica, na qual o uso de estratégias didáticas concebidas como modernas são utilizadas apenas para dinamizar o processo de ensino aprendizagem, não produzindo, efetivamente, efeito educativo.

Inovações comprometidas com finalidades educativas, além de garantir o direito de aprendizagem da cultura (FORQUIN, 1993) por crianças e jovens na escola, permite a imersão desses em práticas de natureza crítica. Freire (1996) reflete que uma prática educativo-crítica é aquela que incorpora a curiosidade epistemológica como um de seus fundamentos. Para o educador, “[...] a construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade” (ibid., p. 95), o que sugere o distanciamento em relação a dado objeto ou fenômeno aprendido, tornando o sujeito que aprende capacitado criticamente, permitindo a ele observá-lo atentamente, delimitá-lo, e, com isso, vislumbrar possibilidades. Dentre essas podemos citar possibilidades de aprendizagens diferenciadas e significativas, de análise crítica a dado conhecimento escolar e de reflexão subjetiva do mundo a partir de conteúdos da cultura.

Com essa análise nos deparamos com uma questão pertinente. A “inovação descompromissada” – mesmo que produzida involuntariamente – pode ser entendida como uma inovação válida? Ou ela somente poderá ser assim concebida se possuir uma finalidade educativa?

Aqui temos duas respostas. A primeira explica que inovações descompromissadas, ainda que previamente organizadas por docentes, podem ser reconhecidas como tentativas proveitosas, sendo elas muitas vezes cansativas, como ressalta P1:

Foi muito cansativo fazer isso, porque exige uma preocupação com detalhes, exige uma preocupação com a excelência das coisas. E muitas vezes uma aula atrás da outra, ela não te deixa fazer isso. E muitas vezes eu não consegui fazer em todas as turmas tão bem como eu fiz em algumas. Mas acredito que consegui inovar em algumas coisas, bem poucas, mas eu consegui e acho que foi significativo.

³⁸ No sentido de uma prática que no plano procedimental se vale de estratégias pedagógicas reconhecidas como inovadoras, mas no plano teórico não esclarece seus fundamentos e valores educativos, estando preocupada somente com o “fazer inovador” ou com a mudança pela mudança (SANTOS GUERRA, 2018), não no fim que a inovação empregada tem na formação educativa de estudantes.

Não compreendidas como inovações descompromissadas, uma vez que a preocupação de P1 estava na “excelência das coisas”, a experiência relatada garante afirmarmos que nem sempre algumas práticas colocadas em ação surtirão em êxito, pois estarão motivadas pela ausência de uma coletividade ou cultura escolar favorável aos processos de inovação, a qual pode implicar na inexistência de uma rede de diálogo sobre produção de práticas reinventadas. Nessa perspectiva, num primeiro momento, as inovações produzidas por meio de tentativas, como projetos experimentais, podem ocorrer sem que o interesse imediato esteja no significado educativo gerado por elas, haja vista estarem interessadas na avaliação e verificação das principais estratégias e ações favoráveis à produção de mudanças – o “como” e o “pra quê” fazer, relatados por P3. Ainda assim, alguns direitos de aprendizagem serão garantidos.

Essa perspectiva de trato à inovação, além de se dar de modo pessoal, pode também ocorrer de forma coletiva, em caráter colegiado (SANTOS GUERRA, 2018), caracterizada pela influência que certos docentes exercem no trabalho de seus pares. P1 alerta sobre isso quando ressalta a influência de colegas professores, recém-chegados à instituição onde leciona, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: “[...] a influência também de colegas que vêm pra escola, com ideias novas, diferentes, e a gente acaba absorvendo isso e entrando na luta com eles também”.

Num segundo momento, resultado de avaliações pessoais (individuais e/ou coletivas) e de uma relação mais íntima do docente com a inovação e com o contexto escolar onde será produzida, as práticas precisarão ser demarcadas levando em conta seu fim educativo. Com isso, o olhar primeiro do docente estará em seus objetivos educacionais com o conteúdo do currículo para, com base neles, sistematizar estratégias inovadoras – já experimentadas – para atingi-los.

Messina (2001) esclarece essa perspectiva de relação docente com inovação ao explicar que, em uma proposta de mudança, a busca por receitas prontas precisa dar lugar a demarcação de novos caminhos. Para a autora, em primeiro lugar essa proposta necessitará estar centrada na apropriação que educadores fazem dela e nas mudanças ocorridas na própria cultura escolar, o que demanda tempo, pois ações dessa natureza sofrem impacto, tanto do tempo necessário à apropriação pelos docentes das estratégias e atitudes de caráter inovador, quanto da resistência manifestada por esses sujeitos. Portanto, experimentações, tentativas, fracassos e sucessos de práticas caracterizadas como inovadoras, fazem parte de processos de mudança complexos e graduais (CARBONELL, 2008), os quais demandam,

de acordo com Messina (2001), a aprendizagem de novos códigos culturais e a desnaturalização ou reflexão dos padrões habituais atinentes as práticas escolares.

5.2 Projeto pedagógico da EAUFPA: cotidiano escolar como fonte de inovação

Neste eixo de análise dos dados tivemos como objetivo compreender as percepções dos docentes de Educação Física da EAUFPA com relação ao projeto educativo da instituição. De modo específico, a relação que observam entre o documento e a inovação, em paralelo a missão (Figura 3) que assume em seu plano orientador. Nesse contexto, pudemos notar percepções díspares nos relatos dos sujeitos investigados, sendo possível identificar quatro visões acerca do PP da escola e a perspectiva da inovação.

Para P1, o projeto educativo da EAUFPA apresenta possibilidades teóricas que favorecem processos de inovação, os quais não existentes se precarizado o trabalho docente. Nesse sentido, é necessário o cotidiano ofertar condições para a criação de práticas inovadoras. De modo semelhante, P2 acentua que a EAUFPA se caracteriza como uma instituição que se coloca para a inovação, isto é, para pensar processos de inovação pedagógica. Porém, ressalta a necessidade de os processos inovadores serem articulados pela gestão escolar. Por sua vez, P3 evidencia a estagnação do PP da escola, destacando a necessidade de sua revisita constante em função do contexto escolar. Finalmente, P4 não observa a materialização dos princípios, valores e missão do projeto nas práticas pedagógicas realizadas por docentes, destacando que o mesmo carrega consigo resquícios da educação tradicional, os quais inviabilizam práticas emancipatórias no currículo.

As percepções dos professores sobre o PP da EAUFPA mostram-se relevantes, na medida em que a inovação ou os elementos teóricos que a favorece precisam ser considerados constantemente nos projetos educativos de instituições escolares, e, particularmente, da escola investigada. Ao mesmo tempo, fornecem-nos novos olhares que contemplam outras análises, bem como indicam bases para novas contextualizações e reflexões coletivas desse documento institucional.

Como vimos na seção de análise anterior, ao ser compreendida como valor, princípio norteador, objetivo, perspectiva ou finalidade, a inovação é caracterizada em seu projeto educativo como fenômeno que orienta as ações educativas da EAUFPA, transitando entre duas funções. Na primeira delas a inovação é um objetivo institucional, apresentando-se como princípio presente nas práticas educativas, pedagógicas e curriculares da escola.

Na segunda, refere-se a um projeto formativo, pois intenciona formar, em perspectiva emancipatória, sujeitos inovadores, que criem e produzam saber.

Em perspectiva mais distante das funções atribuídas ao PP da EAUFPA no tocante a inovação, o discurso de P3 alerta para uma relação mais firme entre a reflexão-construção coletiva do documento e as práticas cotidianas que dele provém. Destaca este sujeito que a relação entre inovação educacional e o projeto educativo da EAUFPA “[...] é uma questão difícil falar, relacionar [...] porque se pra mim a inovação parte de um repensar constante da escola, eu não consigo vincular a inovação com um documento que tá engessado, que tá ali parado no tempo”.

Considerar um projeto educativo “parado no tempo” implica, como evidencia ainda P3, colocá-lo em movimento. Por sua vez, colocá-lo em movimento demanda uma série de ações articulada pela gestão escolar em colaboração com docentes e demais profissionais que vivem o cotidiano da escola. Se “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo” (PACHECO, 2019, p. 45), portanto partilhado e evoluído com base numa cultura colaborativa e organizativa (SANTOS GUERRA, 2018), a responsabilidade de colocar em movimento um projeto educativo com princípios de inovação são os indivíduos que nele buscarão base para suas ações, individual ou coletiva (THURLER, 2001). Nesse sentido, reflete P3 algumas ações nesse sentido, como o debate constante do projeto entre pares, além do reconhecimento das necessidades da comunidade escolar e de seu entorno.

P2 contribui com a discussão ao considerar que, embora o PP da EAUFPA agregue princípios associados à inovação, a gestão escolar precisa direcionar esforços com fim na construção de práticas e processos inovadores. Percepção esta inserida na intenção de colocar o projeto educativo em movimento, alertada por P3. Conforme reflete o primeiro sujeito:

[...] é possível existir inovação de fato no processo de ensino aprendizagem sem um processo inovador do campo da gestão? O trabalho que o professor desenvolve não é um trabalho que acontece por si só, depende também de como a gestão organiza o currículo, os tempos de aprendizagem, as cargas horárias, qual é expectativa da gestão sobre determinado componente curricular. Daí a gente liga o processo de inovação a algo que não é apenas da boa vontade, do querer do professor, ainda que possa ser. Mas depende muito também do que se discute na educação, do clima escolar. O clima escolar é favorável *pro* processo de inovação, ou o clima escolar é favorável a um processo de educação mais identificado com as disciplinas estanques, sem tanto diálogo entre a gestão e o processo ensino aprendizagem?!

Do relato apreende-se que a produção de inovações é facilitada se outras estruturas escolares forem acionadas. Aqui se encontram direção, administração, coordenações pedagógicas, de ensino e demais setores envolvidos com as práticas pedagógicas escolares. Para P2, os sujeitos inseridos no campo da gestão precisam criar um clima escolar favorável à inovação, sem o qual os processos de ensino aprendizagem tornam-se incompletos.

Como um dos fatores que reflete no sentido da inovação na escola, um projeto educativo, segundo analisa Thurler (2001), precisa funcionar como um projeto realista comum. Para a autora, um projeto, para se manter em perspectiva inovadora constante e não se tornar vazio, necessita se transformar em um processo, alicerçado em objetivos que sejam claros e em métodos de decisão e trabalho. Assim sendo, configura-se como um dos componentes da escola que auxilia na constituição de uma identidade docente voltada a construção do sentido de mudança. Caso concebido como um documento utópico, seus objetivos não corresponderão ao contexto no qual se insere determinada instituição escolar e seus atores.

Como vimos com os sujeitos da pesquisa, suas atitudes e vontades se articulam explicitamente a construção de um sentido inovador para as ações que realizam na EAUFPA, tanto que, ao reconhecerem no PP da escola valores fincados na inovação, indicam aspectos ainda ausentes capazes de traduzir na prática pedagógica uma maior efetividade desse fenômeno educacional. Assim o faz P1 ao acreditar numa melhor oferta de condições ao trabalho docente na escola; P2 ao reclamar ações advindas da gestão escolar no tocante à inovação; e P3 ao acentuar a necessidade de revisita incessante ao documento, de acordo com o que emerge do cotidiano escolar.

Thurler (2001) nos auxilia nesse entendimento quando afirma que a consolidação de um projeto na escola parte das representações que os atores do lugar fazem dele. Relacionada aos fins que se propõe o PP da EAUFPA no que compete ao princípio da inovação, a atenção a percepção de seus professores aparece como fator relevante para a construção de possibilidades pedagógicas, curriculares e administrativas direcionadas a mudança de suas práticas.

Nesse sentido, mais do que a análise a sua matriz axiológica (PACHECO, 2019), isto é, a seus propósitos, valores e visões, entendemos que a compreensão da natureza inovadora do projeto educativo da EAUFPA também perpassa uma esfera não oficial e não prescrita, a qual contempla o intuito de atribuí-lo dinamicidade por via de sua

materialização nas práticas cotidianas da instituição. Possivelmente, nesse recorte, a inovação ainda esteja aquém de significativa efetividade.

5.3 Inovação em Educação Física: significados

Os significados atribuídos à inovação no componente curricular Educação Física por professores atuantes na EAUFGPA colaboram com um debate já solidificado teoricamente nesse campo do conhecimento, além de instigarem novos olhares a esse fenômeno. Nos pontos abaixo estão elencados alguns desses significados:

- Rompimento com o tradicionalismo histórico do campo e sua visão instrumentalizada, pragmática e mecanicista em relação ao corpo e as práticas corporais;
- Seleção, ensino e avaliação de conteúdos da Educação Física, com fim no desenvolvimento e na formação ampla de pessoas;
- Ligada ao projeto pedagógico da escola; e identificada com processos nos quais acontecem aulas com objetivos educacionais explícitos;
- Contribui com a legitimidade e reconhecimento da Educação Física na cultura escolar e considera o trabalho do professor com relação à natureza do saber;
- Ocorre de modo particular nos limites de seu campo de ação pedagógica, porém, precisa estar mais articulada às inovações de natureza macro existentes no ambiente escolar.

No anseio de oferecer respostas ao problema de pesquisa lançado no início deste trabalho, observamos no eixo anterior alguns significados conferidos à inovação educacional por professores de Educação Física, os quais também existentes quando observada a inovação em relação a esse componente curricular na escola básica.

De caráter paradigmático, o qual perspectiva certa observação crítica das concepções inerentes à Educação Física, o rompimento com a tradição nesse campo corrobora com os estudos analisados por Almeida (2017) quando o autor avalia que a inovação possui, como uma de suas intenções, questionar o tradicionalismo ainda presente na disciplina, sobretudo advindo da exacerbação esportiva. O significado refletido pelos sujeitos complementa essa intenção, justamente por não mais acreditarem numa Educação

Física que trata seu conhecimento de maneira limitada ou que simplesmente entenda o corpo como uma máquina humana de realizar técnicas e movimentos desprovidos de sentido educativo (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 2012; SILVA; BRACHT, 2012). Para isso, o pensamento, avaliação e reflexão constante acerca da trajetória histórica da Educação Física na escola se mostra fundamental.

Eu acho que um dos passos pra gente inovar na Educação Física é pensar na Educação Física escolar de forma mais ampla, pensar ela a partir de seu contexto histórico. Trazer a realidade histórica da Educação Física, refletir, não reproduzir aquilo que já existiu, que por muito tempo perdurou (P4).

A fim de romper com o entendimento anunciado, ainda resistente no campo da Educação Física, os significados para a inovação seguintes sinalizam um avanço em relação à função social que possui (ou deveria possuir) esse componente curricular na escola. Eles indicam que o processo pedagógico de seleção, ensino e avaliação de seus conteúdos precisa visar a formação ampla dos sujeitos os quais terão acesso a seu conhecimento. Adicionado a isso, o mesmo processo necessita ter natureza formativa, de modo a contribuir com o desenvolvimento de pessoas para a realidade social.

Nessa direção, por formação ampla entendamos as dimensões possíveis de serem desenvolvidas pela Educação Física em seus educandos. Dimensões essas já discutidas e que, portanto, buscam contemplar a multidimensionalidade da experiência humana refletida por Pacheco (2019). Como apresentado em análise documental, o próprio PP da EAUFPA, escola onde os sujeitos investigados realizam suas intervenções docentes, destaca em seu objetivo a oferta de experiências educativas inovadoras pautadas no aprofundamento de diversas potencialidades de seus alunos, visando seu desenvolvimento integral.

Ainda nessa perspectiva, P2 esclarece que a inovação está identificada com processos pedagógicos e curriculares interessados em objetivos os quais, ligados aos propósitos do projeto pedagógico, viabilizam diferenciações nos processos de ensino aprendizagem, desde que acompanhada de elementos formativos fomentadores do desenvolvimento educativo dos estudantes. Para esse sujeito, não basta ao professor ensinar determinados conteúdos, apesar de negados pela Educação Física. De acordo com sua visão, considerar uma prática inovadora significa, acima de tudo, absorver dos mesmos conteúdos ensinados aspectos formativos.

Quando a gente tá falando de inovação, ou pedindo inovação na área de Educação Física, a gente tá pedindo o que? Simplesmente diferenciação, novas formas de

processo de ensino aprendizagem [...] ou a gente vai tá tentando identificar quais são elementos de fato formativos que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, das crianças, dos jovens ali da escola, que vem acompanhada dessa inovação? Isso aí é muito interessante. Grosso modo, o professor que ensina a dança, ensina a luta, é inovação? A gente pode dizer que historicamente na Educação Física tem um elemento de inovação, porque até onde a gente conhece esse conteúdo foi negado, mas ao mesmo tempo a gente não pode dizer que por si só o professor trabalhar a luta ou a dança, esse conteúdo vai estar sendo trabalhado de um ponto de vista formativo. A gente conhece uma série de experiências também com dança que não tem nada de formativo e que, na verdade, tem repetição de gestos técnicos e tudo mais (P2).

Com esse entendimento, faz-se importante ressaltar ainda que mesmo conteúdos que carregam uma conotação negativa na produção do conhecimento da Educação Física podem ser tratados de forma inovadora. Um desses são os esportes tradicionais. Para P2, se forem buscadas e encontradas funções formativas para o ensino desse conteúdo na escola, muito dele pode ser potencialmente trabalhado nas aulas.

[...] é muito interessante ver até que ponto a gente pode confiar que toda inovação vai ser formativa pra gente, ainda que eu ache que a Educação Física precise drasticamente de processos de inovação, desde que sejam formativos. Não é considerar por si só um conteúdo como inovador, mas o que se quer fazer com esse conteúdo, onde tu quer chegar. Vê aí o exemplo do esporte. Eu vejo práticas extremamente emancipatórias com os próprios esportes tradicionais (P2).

A experiência inovadora com o esporte analisada por Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) acerca da prática pedagógica realizada por um professor nos anos finais do ensino fundamental ilustra o relato acima. Segundo concluem, não se pode desprezar ou negar o trato com o conhecimento do esporte nas aulas de Educação Física simplesmente porque existe uma naturalização teórica de que esse conteúdo na escola vem acompanhado de uma racionalidade instrumental a ele inerente. Para os autores, com base na experiência relatada, o esporte na Educação Física precisa estar fundamentado em condutas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Nesse sentido, “Entende-se, então, que o ‘problema’ não é a presença do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas como ele é trabalhado” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 71).

Se a proposta de trabalho é quem vai conceber uma atividade pedagógica como inovadora ou não, o reconhecimento dessa pela cultura escolar apresenta-se como fator a ser considerado para um maior estímulo a práticas com funções claramente educativas e, mais ainda, inovadoras. Ainda para P2 isso tem a ver com a legitimidade ainda ausente da Educação Física na escola, de modo que, assim como outras disciplinas, a Educação Física possa ser reconhecida com relação à natureza de seu saber.

A gente ainda não chegou num plano que a gente tem legitimidade e reconhecimento na cultura escolar e no projeto político pedagógico das escolas. [...] onde a gente tem certo reconhecimento que o saber que a gente trabalha ele é importante pra formação das pessoas, das crianças que *tão* na escola [...] É muito legal tu ter um reconhecimento pessoal. Muitas vezes, por exemplo, tu vai na educação infantil, qual é a imagem do bom professor de Educação Física? É imagem do professor que dá conta da festa junina, dá conta dos eventos [...] Mas ninguém avalia o trabalho do professor pra natureza do saber e pra natureza do processo de ensino aprendizagem que ele desenvolve ou não nas crianças. Em nenhum momento ninguém pegou o meu plano, planejamento e disse: ‘Olha, isso aqui é formativo ou não? Isso aqui tem coerência curricular ou não? Isso tá dentro de um processo de educação ou não?’. Coisa que, por exemplo, se faz com as outras disciplinas, com os outros domínios do saber.

O relato de P2 é relevante, assim como a análise crítica à questão da legitimidade na Educação Física discutida por Furtado e Borges (2019). Conforme os autores, esse componente curricular na escola goza de pouco prestígio, resultado do processo hegemônico e histórico de sua função na sociedade moderna, atrelada as justificativas de sua presença na instituição escolar, frequentemente distante do reconhecimento das potencialidades formativas capazes de desenvolver plenamente as capacidades humanas de educandos. Concluem eles apontando dois desafios com os quais se depara a Educação Física visando sua legitimação no currículo da escola básica. Primeiro, é necessário compreendê-la como área de conhecimento e intervenção impreterível no processo de escolarização de estudantes. Segundo, é imediata a reflexão sobre o significado e função das práticas corporais tratadas pela Educação Física na formação escolar desses sujeitos.

Sobre o último significado para a inovação na Educação Física, os olhares de P3 e P4 são congruentes e significativos.

Na verdade, eu não consigo desatrelar essa ideia de inovação na Educação Física da ideia de inovação na educação num campo maior. Então ainda que eu consiga trabalhar dentro uma perspectiva super inovadora no campo da Educação Física, trabalhando com tematização, com resolução de problemas, trazendo meu aluno *pro* protagonismo, rompendo com a questão pragmática e trazendo também um campo conceitual importante da Educação Física e tudo, pra mim só isso não é o suficiente, porque é uma inovação limitada, entende? Então eu penso que a inovação ela parte de uma perspectiva curricular macro, de um entendimento de educação e de escola como um todo. [...] Ainda que eu faça movimentos que eu sei que são importantes porque é uma busca particular, eu penso que essa inovação ela precisa ser coletiva e ela precisa ser num campo do fazer escolar (P3).

[...] na Educação Física, assim como na educação, esse processo de inovação ele tem que perpetuar uma mudança, mudar a consciência, mudar as estruturas. Tanto professor-aluno, quanto estrutura escolar e estrutura comunidade. Eu sempre digo: uma escola só vai ser inovadora, ou uma educação só vai ser inovadora quando eu mudo as estruturas. Se essas estruturas não modificam, se elas não

modificam, fica difícil. Não que um professor não possa fazer, mas vai ser pontual. E por ser pontual talvez não chegue como um processo de mudança, que é o que eu acredito que seja inovação (P4).

Conforme se observa nos pontos de vista de P3 e P4, o desenvolvimento das práticas docentes na Educação Física tem por base a avaliação da inovação que ocorre de um modo geral na instituição escolar, isto é, em seu nível micro (JESUS; AZEVEDO, 2020). Efetivamente, essa forma de entender a inovação e a produção de mudanças resulta das concepções que docentes possuem em relação ao ato educativo (FULLAN, 2012) e o contexto da escola onde exercem docência. Nesse caso, a concepção de inovação na Educação Física precisa vir acompanhada das práticas inovadoras desenvolvidas pela escola no campo da gestão, na organização dos espaços, currículos, no trabalho coletivo entre os componentes curriculares e outros. Assim, para a inovação existir na Educação Física, ela tem que ser abarcada por essas estruturas escolares.

Pacheco (2019) é favorável a essa visão ao esclarecer que a escola funciona como um projeto inovador quando tem no ato coletivo a fonte de sua existência, especialmente ao prever a articulação entre agentes educativos e a criação de estratégias intersetoriais e em rede, inclusive com o envolvimento da comunidade, para a garantia do direito à educação dos estudantes. Jesus e Azevedo (2020, p. 45) corroboram essa análise quando acentuam que “a inovação é um processo em permanente construção individual e coletiva”. Canário (1996) propõe alguns eixos estratégicos nesse sentido. Para o autor, a organização escolar passa por um processo de reinvenção quando reconhece a escola como um organismo vivo, existindo como comunidades de aprendizagem e possuindo como princípio o trabalho colaborativo entre professores.

A descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de empreendimento de aprendizagem coletiva (CANÁRIO, 1996, p. 19).

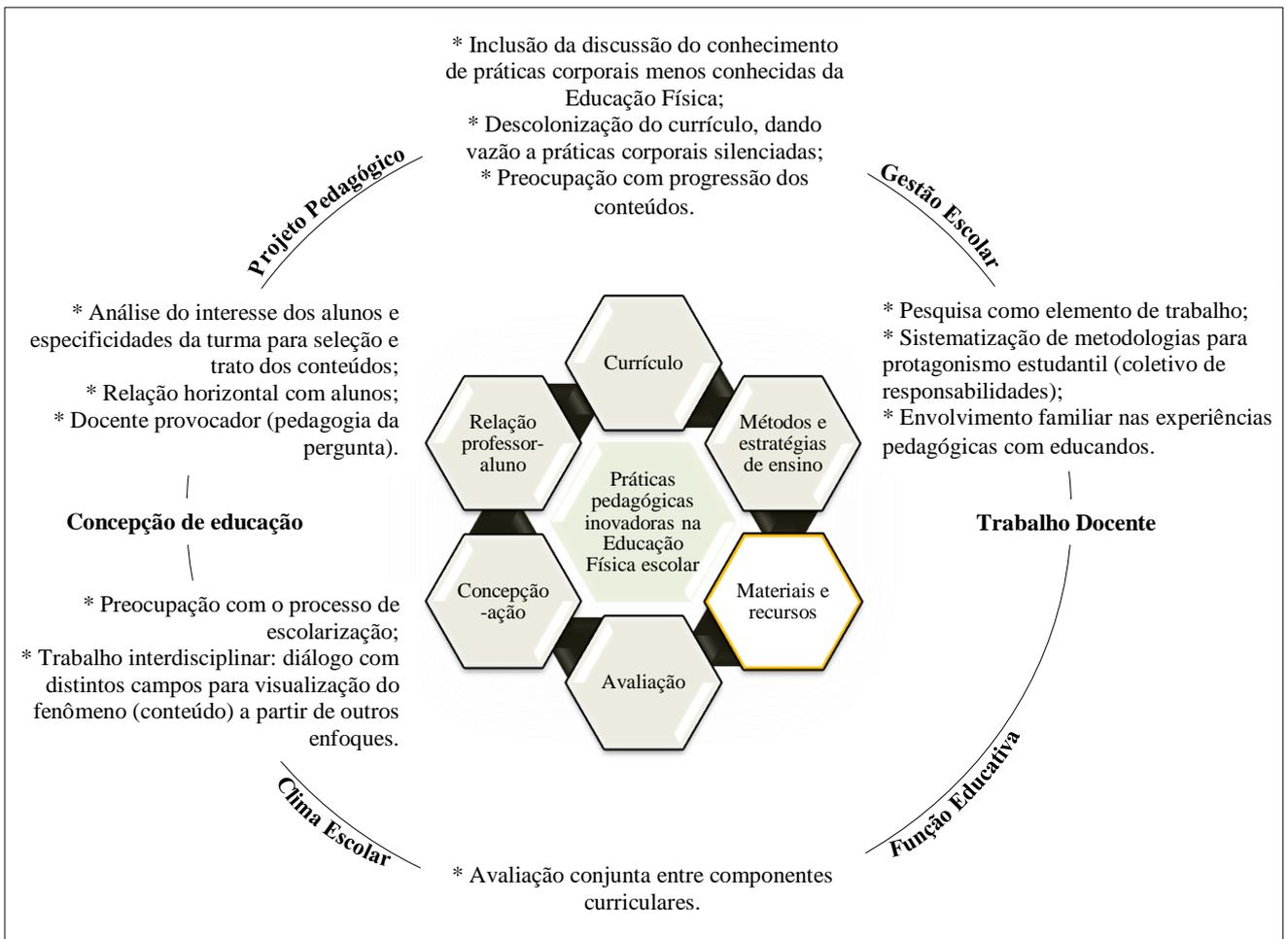
Vista como processo, a produção de inovações em uma perspectiva macro demanda o envolvimento de diferentes agentes educativos e a organização de práticas articuladas entre professores e gestores escolares. Do relato de P3, infere-se que, se colocada em prática de modo coletivo, a inovação na Educação Física ocorrerá com mais efetividade, comparada as ações pedagógicas isoladas de professores desse componente curricular,

ainda que essa forma de produzir inovação não possa ser em nenhum momento meramente descartada, mas sim incentivada.

5.3.1 Inovação nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da EAUFPA

Neste subeixo de análise categorizamos inovações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física entrevistados. Para esse fim, realizamos um esforço de classificação delas e associação com os componentes da inovação pedagógica discutidos na seção 2 deste relatório de pesquisa, a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: como a inovação se manifesta nas práticas pedagógicas realizadas por docentes de Educação Física da EAUFPA? A figura a seguir apresenta esta classificação e associação.

Figura 5 – Classificação das inovações pedagógicas realizadas por docentes de Educação Física da EAUFPA.



Fonte: O autor (2021).

Anterior ao exercício de análise às ações inovadoras concebidas e desenvolvidas por docentes de Educação Física da EAUFPA, compreendemos junto a eles que a inovação se caracteriza como um fenômeno articulado a outras estruturas e aspectos do ambiente escolar. Na percepção de P3, inovar, ainda que de modo particular, não ocorrerá de forma satisfatória se a instituição escolar como um todo não se mobilizar para esse acontecimento. P1 esclarece que o trabalho docente precisa deixar de ser precarizado para inovações pedagógicas existirem. P2 pontua que o fim das inovações necessita ser sua função educativa e formativa. Ferretti (1995) propõe análise na mesma direção ao explicar que a base pedagógica da inovação é dependente do conceito e da concepção de educação que orienta e motiva as práticas inovadoras (ou não inovadoras) realizadas na instituição escolar.

Dito isto, uma conclusão preliminar das considerações até aqui apresentadas é a de que a inovação se efetiva em meio a uma rede complexa de outros elementos não necessariamente de ordem pedagógica, embora sua visualização seja mais clara no momento em que é colocada em prática, nos processos de ensino-aprendizagem escolar. A figura 5 nos apresenta um panorama desta ideia ao ilustrar determinados fatores por detrás dos componentes das práticas pedagógicas nos quais são possíveis serem implementadas inovações.

Para explicá-la, o relato de P1 é esclarecedor. Para o sujeito, a inovação e as práticas visando a mudança precisam ir além de uma mera obrigação institucional. Porém, para isso acontecer, o trabalho docente necessita ofertar elementos que favoreçam a efetivação de práticas inovadoras, sem os quais o trabalho educativo deixará de ser orgânico, além de digno para os docentes. Segundo explica, “Se o trabalho é precarizado, te resta pouco tempo e pouca disposição pra pensar, planejar”, sendo esses alguns dos aspectos capazes de atenuar um trabalho notadamente reconhecido como inovador.

Isso explica o paradoxo existente entre o anseio por docentes capacitados ao desenvolvimento de práticas criativas, transformadas, e fatores historicamente presentes no sistema escolar brasileiro, dentre os quais baixa elevação da imagem do professor, precárias condições salariais e intensificação do trabalho, inexistência de um ambiente estimulante para a atuação docente, remuneração baixa e controle profissional (CANÁRIO, 1996; MALDONADO; SILVA, 2017). Nesse cenário, como ilustra a figura 5, está o papel da gestão escolar, sendo esta responsável por lidar com questões inerentes ao desenvolvimento profissional docente (JESUS; ALVES, 2019) com os componentes curriculares, atuando de

modo a eliminar gradativamente questões relativas a precarização do trabalho e construindo ações voltadas ao estímulo a práticas pedagógicas inovadoras.

Baseados nessas inferências preliminares, descrevemos a seguir algumas inovações reconhecidas e acenadas pelos professores de Educação Física da EAUFPA em suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva do trabalho interdisciplinar, de natureza coletiva, a inovação pedagógica relatada por P2 se insere no componente concepção-ação (Figura 5). Para esse sujeito, o trabalho articulado com outros campos do conhecimento favorece o processo educativo, estando a ação interdisciplinar responsável pela materialização de práticas que facilitam a aprendizagem efetiva do fenômeno (conhecimento) trabalhado em aula.

O trabalho com a disciplina de jogo com o pessoal do primeiro ano do ensino médio, na compreensão que eu tenho de jogo, eu trabalho no mesmo bimestre que trabalha uma professora de sociologia e filosofia. A gente faz um trabalho em conjunto com o conteúdo [...] A professora de filosofia [...] trabalhando a questão da natureza humana [...] E a professora de sociologia tá discutindo cultura [...] O jogo em geral ele não é uma prática corporal. O jogo pode ser uma prática corporal, mas o domínio do jogo, o que se concebe como jogo vem de um debate filosófico e antropológico [...] Existem os jogos políticos, jogos de linguagem, da ciência, do poder, do amor, enfim, inclusive jogos corporais. E a gente pega esse gancho, tenta compreender o fenômeno jogo com diferentes campos do conhecimento. Eu considero isso extremamente inovador. O aluno passa a ter domínio do jogo para além de sua dimensão do fazer, do domínio corporal, e passa a compreender o jogo por categorias e conceitos da sociologia e da filosofia (P2).

Na percepção desse sujeito, sistematizar e realizar práticas interdisciplinares caracteriza uma prática inovadora, pois é no diálogo entre disciplinas, entre campos de conhecimento, que o fenômeno estudado consegue diversificar seus enfoques de aprendizagem.

Temas de acentuada relevância educacional, inovação e interdisciplinaridade, ainda que concebidas teoricamente em marcos históricos distintos, fundem-se num ideal em comum. A primeira sinaliza para a necessidade das práticas pedagógicas de componentes curriculares específicos avançarem em direção a trabalhos dinâmicos, antagônicos a habitual forma de ensino disciplinar, comum na pedagogia tradicional, a qual caracterizada por uma educação conteudista, vertical e reprodutora (SAVIANI, 2001). A segunda a complementa, fundamentalmente porque o espaço de trabalho interdisciplinar se pauta na negação e superação das fronteiras disciplinares, caracterizando-se por um nível de colaboração entre diversas disciplinas, resultando em interações recíprocas propriamente

ditas entre as mesmas, “[...] de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida” (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Conforme percepção de P2, a relação entre inovação e interdisciplinaridade esteve presente no trabalho conjunto que realizou com professoras de outros componentes curriculares, a qual permitiu conceber essa forma de interação dialógica entre saberes uma prática inovadora, justamente porque esta e outras formas de inovações foram possíveis, a exemplo da avaliação articulada entre os docentes, da qual emergiram diferentes estratégias avaliativas: redação e “mini censura”, espécie de entrevista a respeito da experiência realizada pelos professores e, especialmente, sobre o fenômeno jogo.

Com P4 nos deparamos com uma ação inovadora descrita por Pacheco (2019) referente a construções sociais de aprendizagem as quais busquem integrar as dimensões escolar, familiar e social. Nesse sentido, a participação ativa dos familiares na formação educativa de seus alunos foi uma experiência percebida como inovadora pelo sujeito, uma vez que caracterizou uma proposta diferenciada de trabalho pedagógico.

[...] trazer a família pra caminhar junto com a disciplina. Eu pedia uma vivência, ou até mesmo uma experiência que eles tinham com a família. E quando chegava depois de dois meses [...] a gente reunia, eu fazia uma espécie de gincana pra arrecadar alimentos. Tinha até uma função social pra comunidade próxima que eles contribuía, e eles iam pra lá e a gente relembra cada movimento que eles faziam dentro dos conteúdos. Por exemplo, um deles era quando chegava nas brincadeiras, e aí eu encaminhava pra casa, tipo assim, um questionário que os pais ou responsáveis respondiam, o que eles brincavam no passado, na infância deles; o que ele brincava quando criança ou se ele não brincava. E aí eu dialogava sobre o mundo do trabalho. Por exemplo, o que interfere? Muitas das vezes eu via a ausência da brincadeira por causa do mundo do trabalho, que sufocava. [...] E aí eu começava a falar de temas que, talvez, eram temas que talvez nunca tinham pensado. Por exemplo, a ideia do lazer, o que é o lazer? É um lazer dado pelo capitalismo? Imposto por uma sociedade que diz que tu trabalha a semana toda, mas quando tu vai *pro* teu lazer tu ainda vai consumir? Só é lazer se tu consumir, pagar, devolver de novo pra essa sociedade consumista? Então eu fazia uma espécie de debate com eles, uma espécie de diálogos pra que entendessem a importância dos conteúdos pros filhos e pra realidade deles.

Segundo a docente, sua experiência se enquadra no tipo inovador porque atingiu uma consciência, um estado de reflexão, de diálogo, de questionamento da realidade social, o que, em sua visão, caracteriza um dos objetivos visados pela inovação na escola: formar para a consciência, para a apreensão aprofundada do conhecimento. De igual modo, foi inovador porque surtiu efeito nos educandos e, além disso, foi uma proposta de trabalho que extrapolou o muro da escola, isto é, valorizou a experiência extraescolar desses sujeitos (BRASIL, 1996).

Destacamos por último a breve experiência, já citada, de P1 no currículo, nos conteúdos com os quais realiza suas práticas pedagógicas. Para o sujeito, “[...] a inclusão da discussão do conhecimento das práticas de aventura, das lutas e também dos esportes menos conhecidos” caracterizaram práticas inovadoras, uma vez que esses conteúdos são pouco trabalhados na Educação Física. Entretanto, essa ação não surgiu espontaneamente. Teve por base o interesse por novos conhecimentos por parte da docente, o que a permitiu inovar na escolha dos conteúdos de sua prática curricular (sua sistematização, organização e desenvolvimento).

Essa forma de inovação atende a um anseio não tão contemporâneo à Educação Física no espaço escolar. O interesse por conhecimentos pouco trabalhados surge a partir do movimento de reflexão e reorientação da área, quando, em dado momento, na década de 80, a Educação Física passou a questionar seus conteúdos mais hegemônicos. Matthiesen (1999) no final do século passado intitulou “práticas corporais alternativas” as novas formas de intervenção que se contrapunham às formas historicamente existentes. Para a autora, um discurso alternativo para a Educação Física precisava questionar conteúdos baseados em movimentos considerados repetitivos, estereotipados e mecânicos. Em função disso, várias foram as produções no período de 1987 a 1997 por ela analisadas, as quais questionaram teoricamente tais conteúdos e conceberam, no plano prático, práticas alternativas para a realidade da Educação Física na escola.

Embora as práticas corporais analisadas nos trabalhos por Matthiesen (1999) tenham centrado em métodos específicos de educação do corpo, a exemplo da consciência corporal e expressão corporal – temas pouco comuns na Educação Física em décadas anteriores –, faz-se relevante notar que o movimento de reflexão sobre práticas consideradas novas ou “alternativas” nesse componente curricular abriu espaço para que anos mais tarde essas e outras pudessem ser incorporadas no currículo da escola básica, dentre elas as práticas corporais de aventura, relatadas por P1. Conteúdo pouco disseminado por docentes em escolas brasileiras, as práticas corporais de aventura, conforme Tahara e Darido (2016), inserem-se num grupo vasto de práticas possíveis de ampliarem o universo de vivências corporais de crianças e jovens no ambiente escolar. Para além disso, são capazes de questionar a predominância dos conteúdos técnicos e esportivos. Daí sua importância educativa no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Apresentadas experiências percebidas como inovadoras do ponto de vista dos docentes atuantes com a Educação Física na EAUFPA, algumas considerações são necessárias.

Possivelmente os relatos dos professores quanto a suas práticas inovadoras causem um estranhamento teórico-conceitual e contextual do que se pode entender sobre inovação na Educação Física contemporânea, estando a interdisciplinaridade, a relação escola-comunidade-família e o currículo expandido imersos num rol de ações no qual, num primeiro olhar, podem estar ausentes o ineditismo e a criatividade.

Nesse ponto, valemo-nos das características da inovação discutidas por Pacheco (2019), em especial a utilidade e a criatividade (quase sinônimo de adaptação). Ressalta o autor que a inovação possuiu como característica mais importante a utilidade, pois para que ela ocorra é necessária a mobilização de estratégias, dispositivos e ações que permitam a garantia de aprendizagem de todos. Para ele, inovação também é criatividade, pois qualquer trabalho inventado passa por um processo de recriação do que já existe, o qual resulta em novas formas mais elaboradas de ações.

Com base nisso, transpondo-se as características refletidas por Pacheco (2019) às práticas dos docentes investigados, entende-se o porquê de suas ações não estarem desalinhadas de uma natureza inovadora. Primeiro porque a inovação produzida teve como ponto de partida o conhecimento e seu fim educativo, e não necessariamente o processo pedagógico utilizado para o ensino, surgindo a partir daquele a criação de dispositivos e estratégias capazes de garantir a aprendizagem qualificada do fenômeno trabalhado.

Segundo porque os trabalhos dos docentes estiveram apoiados em perspectivas teóricas (a interdisciplinaridade, por exemplo) ou dimensões (a gestão inteligente currículo) densamente exploradas no campo da pesquisa educacional e da inovação, diferenciando-se o enfoque dado pelos sujeitos ao conhecimento abordado nas aulas que desenvolveram.

A experiência de P1 é explicativa quanto a isso. Ainda que a inovação curricular seja amplamente reconhecida na literatura como uma das formas de inovação (FERRETTI, 1995; VEIGA-NETO, 2008; PACHECO, 2019; JESUS; ALVES, 2019), a particularidade de seu trabalho centrou nas práticas de aventura e levou em consideração as especificidades da turma para o planejamento das ações. Nesse contexto, novas formas e diferentes aspectos de trato a esse fenômeno foram buscados pela docente, de forma recriada e adaptada (criatividade).

O caso particular de P1 referente a inclusão de conhecimentos novos em seu currículo nos coloca frente a outras reflexões. Fundamentalmente retoma análise ao currículo prescrito de Educação Física da EAUFPA, permitindo-nos avaliá-lo como sendo fonte (ou não) das práticas pedagógicas inovadoras realizadas por docentes na escola. Consequentemente, observa a existência de outro sentido analítico a esse documento,

baseado nas construções cotidianas dos professores de seus próprios currículos na ação pedagógica. A discussão que se segue explora tais reflexões.

5.4 Inovação no currículo

Antes de discutirmos as percepções dos docentes acerca da relação entre o currículo de Educação Física e a inovação na EAUFPA, consideramos importante destacar algumas compreensões dos sujeitos relativas a esse documento norteador.

P1 considera existir uma diminuta discussão do currículo de Educação Física na escola. Revela que esse fato impacta diretamente na organização e definição de sua concepção. Aponta terem sido poucas as reuniões entre docentes para o estabelecimento de parâmetros para a ação. P2 explica que o Perfil Curricular de Educação Física prevê uma sistematização e é extremamente avançado para sua época, pois diversifica e realiza progressão dos conteúdos, estabelece objetivos e sinaliza para inovação pedagógica e metodológica de seus professores. P3 considera ser o documento norteador da Educação Física um currículo transitório, além de se apresentar como multicultural. Ao mesmo tempo, porém, precisa ser revisitado e repensado, tanto em termos de conteúdo, quanto de forma. Finalmente, P4 alerta para o não esquecimento de sua construção, a qual se deu em contexto histórico outro. Para a docente, assim como analisa P2, ele foi um currículo adequado a sua época, inclusive diferenciando-se, positivamente, de muitos outros currículos escolares.

Com base nisso, podemos observar que o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA é alvo de diferentes compreensões. Algumas corroborando sua aspiração inovadora, tal como vimos na seção 4 deste relatório de pesquisa. Outras entendendo a necessidade de serem dados passos mais significativos para enquadrá-la mais efetivamente a um *status* de contemporâneo. Essa noção é relevante na medida em que o desejo por sua revisita, discussão e construção de nova forma, organização e conteúdo possam proporcionar às práticas pedagógicas mais possibilidades de vivências corporais, articuladas ao contexto da instituição, da comunidade do entorno e da sociedade, de um modo geral.

A atitude de reflexão acentua o protagonismo docente no desenvolvimento do currículo. Pacheco (2007) aborda essa perspectiva ao metaforizar a função do professor em relação a esse objeto, não sendo este apenas um operário, mas um arquiteto. Assim se assumindo, terá ele capacidade de desenvolvê-lo, tomar decisões, além de assumir um

papel prático frente as reflexões mobilizadas. Adotando uma atitude investigadora, o professor (ou, mais efetivamente, o coletivo docente) passa a tomar o currículo como um objeto em construção, dinâmico e alvo de diferentes mudanças. Particularmente, os professores de Educação Física da EAUFPA indicam a busca de tais atitudes em relação ao currículo da instituição, de modo que práticas inovadoras sejam alavancadas e que o componente curricular amplie as experiências pedagógicas e educativas de estudantes.

5.4.1 O prescrito: percepções docentes relativas à influência do currículo oficial sob as práticas inovadoras em Educação Física

Discutidas compreensões primárias do currículo de Educação Física da EAUFPA, apresentamos neste momento algumas percepções docentes referentes ao estímulo a práticas inovadoras por esse documento. Com base nisso, questionamo-nos: o currículo de Educação Física da escola onde atua estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?

Com essa questão tivemos a preocupação de não questionar os docentes quanto ao juízo de valor atribuído por eles ao Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA, isto é, a busca por uma resposta objetiva sobre se o currículo em questão é inovador ou não. A seção 4 deste trabalho traça algumas reflexões nesse sentido, as quais minimamente corroboradas e presentes nos discursos dos professores neste subeixo de análise.

Nesse sentido, foi quase consenso entre os docentes que o currículo de Educação Física da instituição investigada estimula neles práticas pedagógicas inovadoras, ressalvados alguns aspectos a serem observados no documento. P2, por exemplo, destaca que esse currículo estimula e indica práticas inovadoras, pois se opõe a trabalhos de desinvestimento pedagógico ou a práticas tradicionais. Entretanto, não apresenta uma concepção de educação ou Educação Física e possui por critério para sequência de conteúdos, especialmente no ensino médio, a questão geográfica, estancando o currículo, dificultando os processos de inovação e restringindo as possibilidades de trato aos conhecimentos.

[...] em geral nos documentos curriculares que a gente vê, o currículo é mais que uma descrição dos conhecimentos, tem que tá ali expresso uma concepção de educação, de Educação Física, de projeto político pedagógico, relacionado ao projeto da escola e tudo mais. Nesse sentido eu acho que a gente tem falhas ali. Numa não preocupação com essa concepção. Vê bem, aí vai cair num outro ponto... Eu posso trabalhar aqueles elementos lá do currículo que, a priori, são

inovadores, numa perspectiva extremamente tradicional. Eu posso trabalhar jogos eletrônicos sendo tradicional, eu posso trabalhar as danças sendo tradicional, sendo um processo mecânico. Mas a partir do momento que tu coloca no currículo a concepção, tu vai delinear o que tu acredita como prática pedagógica, como formação humana (P2).

Para o debate curricular, a preocupação de P2 é significativa e complementada por P4.

Penso que o currículo, por mais que sejam várias vozes, precisa ser demarcado enquanto missão, enquanto objetivo, enquanto aquilo que a gente acredita. Ele não tem nada disso. [...] Acho que faltam teóricos ali, aparecer teórico que subsidiem o trabalho, pra dizer que a gente não tá falando aleatório, que não é uma coisa da nossa cabeça. Tudo bem, a gente traz as nossas experiências, mas vamos aprofundar esse debate. Então acho que ali não aparece. [...] Precisa aparecer esses projetos do que a gente acredita enquanto Educação Física pra escola. Como é que a gente pensa essa Educação Física? Se de repente entra um professor e diz: “Não! Pra mim a Educação Física é só pra saúde mesmo”. Mas aí eu preciso compreender porque ele pensa isso, e isso tem que constar no currículo. [...] não tá de fato aberto pra um currículo com práticas inovadoras. Ele, muito pelo contrário, eu acho que falta muita coisa ali, ele tá parece um currículo que foi colocado só os conteúdos. Ele não tá num formato que possa pensar um currículo, pra que quem leia veja qual a concepção de Educação Física [...].

Mais do que uma grade, um documento no qual estão dispostos os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados nas diferentes etapas da educação básica – não obstante sua dimensão prescrita reitere essa função ordenadora (SACRISTÁN, 2017) –, o currículo possui uma instância demarcadora, de reflexão sobre as concepções que abarca, sugerindo o estabelecimento de critérios para a seleção de seus saberes e, conseqüentemente, o desenvolvimento das práticas pedagógicas por docentes. Dentro de um campo epistemológico social, as teorias do currículo discutidas por Silva (2015) explicam tais concepções e o porquê da necessidade de serem justificados os conhecimentos selecionados no plano curricular, desde que orientados por concepções de sociedade, educação e currículo de seus produtores.

Sem essa base demarcadora, corre-se o risco de critérios duvidosos para a seleção dos conhecimentos no currículo ocorrerem. Na visão de P2 a organização curricular com base na questão geográfica pode impedir que trabalhos identificados com outros critérios possam vir a tona, inclusive desestimulando o desenvolvimento de experiências inovadoras com os conteúdos.

Lá no ensino médio aparece assim: no primeiro ano, o conteúdo ele é dominado pela matriz africana, e no segundo ano por uma matriz europeia, bem grosso

modo. E ali aparecem danças de não sei de onde. Eu acho que isso tem alguma relevância, mas o seguinte, eu nunca fui muito fã de pensar processos de organização curricular tendo como critério a questão geográfica. [...] O que eu acho que deve delimitar a escolha curricular deve ser o próprio objeto. O que a criança pode aprender sobre jogo na educação infantil? Passando da educação infantil, o que ela pode aprender sobre o fenômeno jogo no ensino fundamental? No ensino fundamental 2 e no ensino médio... Depois que tu compreende esses fenômenos, quais práticas eu vou usar pra isso? Essas práticas podem ser da Europa, podem ser da África, essas práticas podem ser desse modo, podem ser de outro.

Na prescrição curricular, o estabelecimento de critérios coerentes para organização e forma do currículo na escola básica é um ponto a se destacar. Debruçando-nos ainda na visão de P2, conta-nos o sujeito que, em sendo a questão geográfica o critério para organização dos saberes no plano curricular prescrito, como igualmente faz a BNCC na sistematização de seus objetos de conhecimento (BRASIL, 2018), a dificuldade em ocorrer processos inovadores poderá ser factual. Isso porque os docentes deparar-se-ão com práticas corporais pré-definidas, mesmo quando consideram que algumas delas serão mais bem trabalhadas educativamente em outro momento escolar e com outra ênfase temática. Retornemos ao Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA em suas unidades e subunidades. Este documento, no segundo ano do ensino médio se apresenta da seguinte forma com relação ao esporte:

Quadro 5 – Abordagem do conteúdo esporte no 2º ano do ensino médio, no componente curricular Educação Física, na EAUFPA.

Turma	Tema Gerador	Unidade	Subunidade	Objetivo
2º ano Europa	[...] Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer	Esporte	Esporte e <i>Europa</i> : Tênis Quadra/mini-tênis, tênis de areia	História, contexto social, técnica, tática e regras

Fonte: Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA (2021).

O quadro acima é explicativo da percepção de P2. Em sua subunidade, no segundo ano do ensino médio, o esporte tem por foco o trabalho com práticas corporais do continente europeu. No entanto, da forma como se estrutura, as possibilidades de trato ao conhecimento e produção de inovações são restringidas nesta e em outras séries escolares, em diversos sentidos, dada, na concepção do sujeito, a incoerência epistemológica existente entre o conteúdo e sua subunidade e tema desencadeador. Em função disso, relata ele que

No segundo ano do ensino médio a gente entra muito na discussão contemporânea das práticas corporais. E dentro disso entra a questão da saúde.

Quais os significados sobre a saúde no mundo contemporâneo? O esporte é saúde ou não? Até que ponto o rendimento é saúde? [...] Por exemplo, pro meu aluno entender a relação entre práticas corporais e saúde, eu não preciso fechar no currículo que vai ser essa prática. O professor pode utilizar de várias práticas, pode mudar de um ano pro outro (P2).

Se na subjetividade de P2 o trato com a questão contemporânea da saúde é facilitada se este tema for tratado no segundo ano do ensino médio, o critério para a seleção e organização de suas práticas, além de orientar seu trabalho educativo, permitirá a ele desenvolver trabalhos diversos, de acordo com sua intenção formativa. Ao mesmo tempo, com isso, estará adentrando em um universo vasto de processos inovadores com o conteúdo, tema contemporâneo concebido, prática corporal selecionada e as estratégias didático-pedagógicas mobilizadas. Todavia, se na mesma série escolar está prescrito o trato com o esporte da Europa, exclusivamente o tênis, junto ao tema gerador “lazer” (Quadro 5), muitas das intenções formuladas pelo docente precisarão ser modificadas e, com isso, outras práticas serem desenvolvidas, eventualmente com certa ausência de atitudes inovadoras antes sistematizadas.

Nesse sentido o currículo de Educação Física da EAUFPA desestimula a execução de práticas inovadoras. Primeiramente porque apenas se limita a ditar tópicos de conteúdos e objetivos por vezes distantes das concepções epistemológicas de docentes (SACRISTÁN, 2017). Segundo porque a ordenação de conteúdos, práticas corporais e temas desencadeadores oficializados em sua sistematização inviabiliza a realização de trabalhos educativos mais amplos.

O caso dos temas desencadeadores é crítico. Ainda que ofertem possibilidades ao trabalho pedagógico, carecem ainda serem justificados no documento, a fim de que sua presença se manifeste de forma maleável durante todo o percurso escolar e não somente em séries específicas, de modo a não comprometer expectativas de aprendizagem dos estudantes nas fases que compõem sua vida escolar. Além disso, carecem ser expandidos no currículo. P4, nesse sentido, acredita numa maior abrangência de temas contemporâneos, facilitando sua exploração nos conteúdos de ensino: “Vamos lá trazer os temas contemporâneos, as tecnologias, vamos trazer essa ideia de formação de pessoas através das redes sociais. [...] qual o papel da mulher na realidade do esporte? Como tá esse debate? Quando foi que ela adentrou no mundo do esporte?” (P4).

Se P2 acredita que o currículo de Educação Física da EAUFPA sinaliza a docentes a produção de práticas de inovação, embora aponte algumas problemáticas nesse sentido, P3, por sua vez, é enfática em concluir o contrário, destacando que o mesmo não expande seus

conteúdos, se mantem no “campo do óbvio” e não questiona, tampouco estimula o pensamento docente. P4 alerta nesse sentido.

[...] pra esse período, pra esse novo tempo, ele precisa de acréscimos, de mudanças, que é isso que eu penso a inovação, ele precisa se modificar. Eu acho que a gente precisa ampliar os olhares da Educação Física, dos conteúdos da Educação Física, com realidades contemporâneas. Eu acho que a gente não pode desvincular. [...] Uma coisa que me inquieta bastante é a ideia de tentar não fragmentar, no sentido de que ainda vejo ele muito fragmentado. Por exemplo, lá na educação infantil tu vê isso e estanca. No ensino fundamental, vê isso e estanca. E não tem uma continuidade.

Apresentadas e discutidas as percepções de docentes sobre o currículo prescrito de Educação Física da EAUFPA, destacamos a seguir, em forma de orientação, alguns pontos para reflexão desse documento, os quais sugerem necessidades alertadas pelos sujeitos.

- Um projeto de currículo que contenha um plano educativo completo (SACRISTÁN, 2017), com demarcação de sua concepção e justificativas contemporâneas para a seleção dos saberes, para a organização dos conteúdos nas séries e para os objetivos a serem visados em cada uma delas. Isto poderá ser viável por meio de uma base coletiva de discussão para reestruturação de um documento curricular coerente com o contexto escolar e o público estudantil que a ele terá acesso;
- Compreensão de uma sequência lógica para o currículo de Educação Física da EAUFPA, a qual contemple uma articulação entre os conteúdos das etapas escolares, a flexibilização das subunidades e a ampliação dos objetivos. A restrição a determinados conhecimentos pode impedir que outros sejam visados pelos professores. Para isso, o Perfil Curricular precisa reconhecer-se como uma diretriz orientadora, não totalmente ordenadora e inflexível, explorando em seus objetivos formulações teóricas abertas, amplas e coerentes daquilo que se espera com o conteúdo em cada ano escolar. De igual modo, apresentar saberes igualmente amplos, concedendo aos docentes a possibilidade de selecionar, em sua ação pedagógica, práticas corporais que contemplem os objetivos macros do currículo em cada etapa de formação escolar;
- Nova forma de organizar os temas desencadeadores, visando estimular, conseqüentemente, práticas inovadoras. Uma alternativa está na exploração teórica de temas contemporâneos, não necessariamente junto aos conteúdos sistematizados no currículo e em séries já delimitadas, mas sim no seu plano educativo. O currículo

em sua sistematização, entretanto, poderia indicar temas, desde que pertinentes às etapas, séries escolares e expectativas de aprendizagem em cada uma delas.

Situadas tais investidas teóricas para o currículo prescrito de Educação Física da EAUFPA, há de se compreender a existência de repercussões concretas e diretas deste documento nas práticas pedagógicas cotidianas de docentes atuantes com o componente curricular na escola. Em maior ou menor grau, a forma como se organiza e distribui os conteúdos; a ausência de critérios para seleção dos saberes e delimitação dos objetivos nas etapas escolares; a não ampliação de seus conteúdos; e a inexistência de um plano educativo geral, eventualmente desorientando docentes em seu fazer educativo, podem implicar numa menor realização de ações inovadoras por parte dos docentes na instituição, dado o fato de, em sua percepção, o Perfil Curricular de Educação Física desestimulá-las. Advém disto a necessidade de reflexão coletiva das possibilidades de inovação no currículo e avaliação crítica de sua sistematização e organização.

Concebidos tais fatores é que se faz importante, de modo mais efetivo, a reorientação do currículo na prática, nas ações interativas de caráter didático-pedagógico, nas experiências cotidianas de professores junto a seus educandos. Nessa perspectiva, a modelação curricular (SACRISTÁN, 2017) enquanto conceito atrelado a tal noção torna-se capaz de orientar diferentes e diversas práticas com base na inovação. Perspectiva esta que não descarta a atitude de avaliação coletiva do Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA e a conseqüente construção de parâmetros que embasam e estimulam o desenvolvimento de ações inovadoras por parte dos docentes.

5.4.2 O cotidiano: o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras por docentes de Educação Física da EAUFPA

Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (SACRISTÁN, 2017, p. 166).

Reorientação, ressignificação, ampliação, transformação, extrapolação. Atuando como sinônimos, tais termos compreendem anseios acenados pelos professores de Educação Física da EAUFPA ao se referirem à inovação no currículo, mais especificamente nas ações cotidianas derivadas dele. Quanto a esse “poder modelador” e

mediador dos professores nas práticas de ensino, tal como salienta Sacristán (2017), a atribuição de outro sentido ao currículo, para além de sua dimensão prescrita e oficial, ganha visibilidade imediata.

Considerada em políticas de renovação pedagógica, conforme conduz o entendimento Sacristán (2017), a possibilidade de entender as escolas como lugares de reconstrução do conhecimento desemboca na atitude contra hegemônica de modelação do currículo na prática, a qual considera o professor um agente ativo em sua concretização. O conceito de modelação interseccionada a perspectiva da inovação educacional revela que determinadas ações de ordem epistemológica, pedagógicas e estruturais influenciam a interpretação pessoal e coletiva do currículo pelos docentes na instituição escolar, como reflete o autor. Para ele, a tomada de decisão dentro de um ambiente complexo, como é a instituição escolar, expressa processos essenciais necessários à realidade pedagógica: sua observação constante, interpretação e construção de significados; tradução dos conteúdos; e a estruturação de atividades que tenham como objetivo promover mudanças reais na escola e nas práticas de ensino (SACRISTÁN, 2017).

Com base nisso, as reflexões docentes sobre os aspectos curriculares que envolvem suas práticas mostram, por um lado, certa busca as orientações prescritas no Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA e, por outro, sua ampliação na prática em função de fatores diversos. O primeiro deles são as exigências que emergem do cotidiano escolar.

P1 relata que suas práticas pedagógicas são orientadas por um plano curricular, o que não significa ausência de extrapolação dos conteúdos e objetivos. Para ela, as condições do momento e o surgimento de problemas e demandas a partir dos alunos implicam numa ampliação do currículo com vista a minimizá-los. P2 também acentua essa forma de lidar com o currículo oficial explicando que ele não foi totalmente desprezado, mas reorientado, ressignificado e ampliado no cotidiano, resultado de suas demandas pessoais: “A gente não tirou nenhuma prática que tá no currículo, a gente reorientou, ressignificou, porque a gente também compreende que tem avanços no currículo. Mas a gente reorientou com as nossas demandas, para outras compreensões” (P2).

Importante notar que a observância de uma ampliação no currículo, fundamentada em determinadas necessidades, expressa o papel mediador de docentes em seu fazer educativo. A atitude profissional e pedagógica de entendimento das formas mais eficientes de aprendizagem de um coletivo ou de estudantes heterogêneos, de culturas e visões de mundo diversos (SACRISTÁN, 2017) é aspecto pertencente às ações propriamente

cotidianas no ambiente escolar; ausente no plano curricular geral. É nesse contexto que o reconhecimento da diversidade de situações, mudanças e demandas escolares e pedagógicas se faz imperativo.

Em outro extremo, o fato da área da Educação Física avançar com relação a suas produções teóricas compreende motivo para o avanço também das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e da relação profissional de docentes com o currículo. P2 explica essa relação entre avanço teórico na Educação Física e a reorientação no currículo escolar com base no conhecimento do boxe e das Artes Marciais Mistas (MMA) nesse documento.

Por exemplo, lá no segundo ano do ensino médio aparece só boxe no currículo. Só que a gente contextualizou isso. Botou lutas, botou conteúdo lutas. E colocou o boxe com um objetivo. Dois objetivos, na verdade. O boxe entrou não por si só, as técnicas do boxe, não com um fim nelas mesmo. Mas entrou com o seguinte objetivo: o aluno entender o boxe, como uma luta de média distância, e entender se o boxe também é um processo de espetacularização. Essa transição, do boxe pro MMA. Por que o boxe passa tanto em filmes famosos no século XX? Porque ganhou tanto *status* e o que aconteceu com a sua passada ali *pro status* de MMA? A gente segue o currículo, a gente deu lá o conteúdo boxe, a gente dá uma ou duas aulas com boxe, só que a gente reorientou.

Configurada como prática emergente no ambiente escolar, segundo Vasques e Beltrão (2013), o MMA inaugura uma discussão relevante no interior da Educação Física, centrada em sua espetacularização contemporânea e na possibilidade de formação de sujeitos/telespectadores conscientes com relação a esse fenômeno e evento esportivo. Além disso, diferentes tematizações corporais se mostram viáveis com o MMA, dentre as quais, conforme os autores, “MMA e a mídia; a esportivização desta luta; a violência presente nos combates; a nutrição e o controle do peso dos lutadores; sua constituição histórica; as modalidades e técnicas mais utilizadas pelos lutadores; sua profissionalização; o MMA e seus ‘donos’; o MMA e as mulheres” (p. 304).

Por esse motivo, o apontamento de P2 se mostra coerente com a reorientação e ampliação do currículo na prática ao entender que o boxe, como modalidade específica de lutas anterior ao MMA, pode ser trabalhado sob distintas perspectivas, especialmente com sua transição contemporânea para este. Nesse sentido, objetivos educativos diversos podem ser visados com esta prática corporal, assim como experiências curriculares de natureza inovadora.

A perspectiva de ampliação do currículo na prática cotidiana se mostra mais evidente na percepção de P3. Suas ações pedagógicas com o conhecimento não são inteiramente baseadas no currículo prescrito de Educação Física da EAUFPA, pois

considera que este precisa de significativas transformações, ao mesmo tempo em que precisa dialogar com suas concepções pessoais e epistemológicas de educação e Educação Física. Contrariamente, suas práticas são desenvolvidas baseadas nas situações que emergem do cotidiano, das necessidades “do hoje” recorrentes no ambiente escolar.

Eu penso que ele (o currículo) precisa de importantes transformações, ele precisa de diálogo com o cotidiano, ele precisa de diálogo [...] com esta professora aqui que tem vivências, concepções únicas, que são minhas. E precisa de um coletivo, precisa de um diálogo coletivo, precisa de constância, de constância de vida, de cotidiano. E a gente só faz isso revisitando todo tempo ele, de forma individual ou coletiva (P3).

Ampliar o currículo no cotidiano da ação escolar não significa negá-lo, sob a pena de prescindir de um elemento educacional de importância primária para a escola. Goodson (2013) ressalta que o currículo em sua forma prescrita expressa os valores e objetivos visados na escolarização, estabelecendo parâmetros úteis para a ação e para os processos de negociação interativa na sala de aula, isto é, às possibilidades que o professor dispõe de nele efetuar transformações. É nessa perspectiva que se insere o desejo de P3 e as ações de P4 no currículo da educação infantil da EAUFPA.

[...] pensei em trazer o que ele (o currículo) tá dizendo, que são os conteúdos para serem ministrados e vou tentar adequar *pro* que eu acredito que deve ser visto na educação infantil, que as crianças precisam vivenciar. Então, de fato, eu ampliei. Quando eu olhei na época, o currículo do ensino médio era a mesma coisa, eu vi que tinham contextualizações, mas eu pensei que poderia ampliar mais. Eu poderia, de fato, acabar fazendo essa ampliação.

Para P4, o currículo oficial nunca vai dar conta de traduzir as possibilidades que só o cotidiano pode ofertar. Conforme reflete, nas atividades escolares muitos fatores influenciam a existência do currículo em ação e, por sua vez, a ampliação dos conhecimentos: os valores dos professores, aquilo que acreditam, estudam, bem como os significados que possuem os saberes escolares para os educandos.

A fim de que o currículo não seja utilizado de forma mecânica, Sacristán (2017) destaca a adoção, por parte dos professores, de atitudes necessárias frente a propostas de inovação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos. Para o autor, é importante que novos valores educativos e novos significados sejam dados a estes pelos docentes, de modo que sua fonte consista nos significados que tais sujeitos atribuem à ação escolar e educativa.

A atribuição de novos significados educativos ao conhecimento influencia, sobretudo, as relações travadas dos docentes com o currículo e a inovação. Como constatado nas análises desta seção, esse fenômeno educacional se articula a distintos aspectos relacionados ao ambiente escolar. Do ponto de vista do currículo, a articulação referida se manifesta no interior de processos, de ordem prescrita e interativa, que impedem ou facilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Na estrutura interativa da instituição escolar, em especial na área de intervenção pedagógica (NÓVOA, 1995), faz-se importante reconhecer o currículo realizado na prática real e sua interseção aos acontecimentos da vida cotidiana presentes na escola, tal como refletem Maldonado e Silva (2017) ao discutirem sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física. Para os autores, esses sujeitos serão reconhecidos como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) quando, a partir de sua subjetividade, criam currículos únicos, inéditos, mediante a avaliação dos problemas e dificuldades com os quais lidam no cotidiano da escola. Continuam acentuando que os discursos oficiais não captam a vida cotidiana escolar, a qual tem por característica ser complexa, circunstancial e caótica, acontecendo baseada nos conhecimentos, convicções, possibilidades e desejos dos atores educacionais, sobretudo professores.

Uma vez transferidas tais circunstâncias para as relações estabelecidas entre docentes, currículo, conhecimento e aprendizagem, a inovação apresenta-se como fenômeno educacional capaz de penetrar as distintas vivências ocorridas no ambiente escolar, sejam as de ordem burocrática ou subjetivas. Não por acaso, compreende uma autêntica aventura (CARBONELL, 2002), deparando-se com uma gama de situações complexas (idem, 2008) que, de modo significativo, são ofertadas pelo dia a dia da sala de aula. Também não por acaso, caracteriza-se como processos sistematizados e dinâmicos, fruto dos acontecimentos igualmente dinâmicos que o cotidiano proporciona.

É com base na referida assertiva e nas percepções dos docentes da EAUFPA investigados que as diferentes inovações pedagógicas (Figura 5), na Educação Física, manifestam-se no interior de uma rede de relações formais e interativas. Em cada uma dessas é atribuído à inovação um significado particular. Atrelada ao discurso oficial do currículo, são diminuídas as possibilidades de sua materialização. Vinculada e experimentada a/na dimensão vivida do currículo, é significativamente estimulada.

Não obstante, o contrário em ambas é possível de acontecer. Como constatamos com os professores, o currículo de Educação Física em determinados sentidos estimula a

realização de práticas inovadoras. Por outro lado, situações específicas do cotidiano podem desestimulá-las, como o trabalho docente precarizado.

Nesse sentido, compete a cada realidade escolar a avaliação crítica de seus fazeres educativos, de seus currículos, do trabalho realizado por seus atores educacionais, dos objetivos educacionais almejados. A efetividade de uma inovação depende também deste movimento particular interno.

5.5 Olhar da coordenação pedagógica sobre inovação em Educação Física

O presente eixo de análise complementa discussões já realizadas e possibilitadas pelo conteúdo de documentos e as percepções de docentes de Educação Física sobre inovação. Por esse motivo, nossa intenção é apresentar e discutir aspectos mobilizados pela coordenação pedagógica do ensino médio da EAUFPA no que lhes compete à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras na escola e na Educação Física.

Faz-se importante ressaltar, inicialmente, que a coordenação pedagógica – especificamente do ensino médio – da EAUFPA atua como interlocutora das ações estabelecidas entre componentes curriculares, professores e alunos. De acordo com C1, os serviços pedagógicos e os conselhos de classe organizados pela coordenação pedagógica caracterizam momentos centrais dessa instância de gestão escolar. O primeiro se constitui pelo trabalho de profissionais de diversas áreas (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos) para apoio especializado aos alunos. O segundo, sucedido do pré-conselho, refere-se a ações educativas com o objetivo de ouvir as demandas dos educandos e discuti-las com docentes.

O que é o conselho de classe? É o momento em que os professores daquela série eles se reúnem juntamente com os representantes de turma – pois cada turma tem um representante – pra gente discutir o processo de aprendizagens envolvidas naquele período. Mas antes desse momento, a gente faz um pré-conselho. O que é isso? É o momento em que a gente faz todo um diálogo pedagógico com os alunos. A gente ouve os alunos, a gente tem tipo um formulário orientador, onde a gente vai discutir processo de ensino aprendizagem, a metodologia que o professor desenvolveu: como foi, o que foi que não deu certo, o que deu certo, quais foram as dificuldades que os alunos encontraram [...] E aí, depois a gente sintetiza isso, dá um trato melhor pra isso, a gente encaminha para os professores (C1).

As ações de gestão da coordenação incidentes no trabalho pedagógico de professores dos componentes curriculares da EAUFPA explicita a concepção de inovação

de C1. Questionada sobre isto, explica que “[...] pra mim inovação pedagógica é quando a gente consegue, quando a instituição, a própria escola, a educação, ela consegue dialogar com a realidade concreta dos sujeitos que *tão* envolvidos no processo”. Desse modo, o referido trabalho de gestão relatado, para o sujeito,

[...] é uma inovação, uma inovação pedagógica, quando você consegue atender um aluno, considerando as suas limitações, considerando as suas dificuldades e que você consegue propor uma metodologia e um trabalho diferenciado pra que esse aluno não seja excluído do processo de ensino aprendizagem (C1).

A reflexão e efetivação com qualidade das atividades pedagógicas de um modo geral na EAUFGPA, bem como as atividades que se esperam inovadoras, perpassam o trabalho de gestão realizado pela instituição investigada. Como já percebemos em autores (CANÁRIO, 1996, 2006; PACHECO, 2019; JESUS; ALVES, 2019; JESUS; AZEVEDO, 2020), a organização de ações coletivas que tenham por objetivo gerar mudanças nas práticas representa uma das formas fecundas para produção de experiências e projetos inovadores na instituição escolar. Por tal motivo o aceno, pelos docentes investigados, ao trabalho da gestão (Figura 5) compreende importância instância de influência no que diz respeito ao trabalho pedagógico que realizam na perspectiva da inovação.

Para esse fim específico, a coordenação pedagógica do ensino médio, com C1 atuando nas atividades de gestão no segundo ano dessa etapa escolar, opera, especialmente, na oferta de condições diversas para que, de modo central, os estudantes tenham acesso a aprendizagens acessíveis e com qualidade; objetivo possível de ser concretizado a partir dos encaminhamentos dados aos professores. Nesse sentido, se a observação da coordenação é de que o processo avaliativo é falho ou insuficiente, a esses sujeitos são direcionadas sugestões para que a avaliação escolar ocorra de modo mais qualificado, com a pretensão de serem buscadas formas diferenciadas e inovadoras, as quais incidam na realidade concreta dos educandos; o que, para C1, é o objetivo primeiro da inovação.

[...] por exemplo, quando uma aluna tem determinada deficiência, que a gente identifica a dificuldade dela, então esse professor precisa dar um trato diferenciado pra uma avaliação. Ele não pode passar uma avaliação, ele não pode passar um trabalho em grupo, um seminário pra uma aluna que tem uma dificuldade e que tenha, por exemplo, dificuldade de passar por um momento desse de exposição, pode causar um constrangimento. [...] E a nossa equipe, ela faz isso, dá esse encaminhamento, aí o professor, ele vai avaliando e vai passando essas atividades diferenciadas (C1).

A avaliação escolar, concebida neste trabalho como um dos componentes pedagógicos com potencial para inovação, apresenta-se como exemplo de como a coordenação pedagógica do ensino médio se propõe a interagir com docentes visando a busca de estratégias e atividades que supram as limitações de estudantes e, por consequência, qualifiquem seu aprendizado. Essas podem perpassar a criação ou adaptação de instrumentos que considerem as dimensões a serem avaliadas nos educandos (FERRETTI, 1995), respeitando o princípio de avaliação formativa refletido por Pacheco (2019).

Sobre a relação da coordenação pedagógica com os docentes de ensino médio que atuam na EAUFPA, C1 evidencia pontos relevantes no que diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras que esses sujeitos realizam, não realizam ou pretendem desenvolver.

Referente a essa discussão, embora C1 reconheça que a EAUFPA e seus atores assumam, na maioria das vezes, uma postura inovadora em suas práticas – objetivo visado historicamente pela instituição, tal como consta em seu PP –, aponta que muitas de suas atividades escolares ainda fogem de um campo progressista de educação. Em outras palavras, atividades que compactuam com o modelo de escola tradicional e que, portanto, não se enquadram no rol de pedagogias inovadoras construídas em território nacional, dentre as quais, para Carbonell (2002), as pedagogias críticas ou a pedagogia popular e libertadora de Paulo Freire, dentre outras. Em seu olhar, isso acontece em virtude, principalmente, da postura ideológica de cada docente.

[...] eu quero te dizer também que existem, sim, práticas, que elas fogem muito do campo progressista da educação. Existem algumas práticas, algumas posturas, existem comportamentos, atitudes, metodologia que elas se posicionam de uma forma um pouco tradicional, autoritária. Isso existe sim. E aí essas são as contradições. E porque a gente sabe que dependendo muito da posição, depende muito da postura de cada professor e da concepção de educação que ele acredita que ele tem, a gente sabe que isso vai ter uma repercussão na prova prática dele, na metodologia dele, na postura dele (C1).

Para inibir o desenvolvimento de trabalhos e posturas tradicionais, especialmente aquelas nas quais prevalece o conteudismo, as intervenções realizadas pela coordenação pedagógica do ensino médio da EAUFPA incluem a proposição de novas atividades e de mecanismos nas quais docentes possam estabelecer novas relações com os conhecimentos que trabalham, os quais serão assimilados e compreendidos pelos educandos.

As ações e proposições encaminhadas aos professores da EAUFPA corroboram as ideias de Fino (2011) sobre inovação pedagógica e seu acontecimento no ambiente escolar. Para o autor, inovar pedagogicamente passa por uma mudança na atitude do professor. Esse sujeito escolar, na visão dele, precisa direcionar atenção aos contextos de aprendizagem que se propõe a construir aos seus alunos, de modo a afastar-se de ambientes tradicionalmente comuns e aproximar-se de contextos potencialmente incomuns ao que se observa habitualmente na escola. De acordo com Fino (2011), para isto, a inibição da diferença entre investigador e professor é necessária, pois, sobretudo a aliança entre a investigação (da prática) com o intuito de inovar é capaz de gerar práticas transformadoras. Seechalio (2017) define essa forma de inovação como abordagem sistemática inicialmente criada e posteriormente melhorada com pesquisas sobre a prática.

Em se tratando da Educação Física na EAUFPA, C1 acredita na valorização do diálogo desse componente curricular com outras áreas do conhecimento escolar. Percepção semelhante à de P2, ao apontar a importância do trabalho interdisciplinar como fonte para inovação.

Nos limites de sua compreensão teórico-epistemológica do campo da Educação Física, C1 relata algumas experiências que, em sua percepção, foram concebidas como práticas inovadoras ou bem-sucedidas. Na perspectiva de Faria et al. (2010) ao discutirem sobre práticas bem-sucedidas na perspectiva da inovação pedagógica na Educação Física, a problematização teórica em diálogo com a prática se mostrou uma experiência de relevante repercussão formativa, na visão de C1. Ao referir-se a um docente de Educação Física da escola, destaca que

[...] ele faz esse diálogo muito bem com a teoria e a prática. Onde os alunos conseguem compreender porque determinado movimento ele é necessário pra te dar qualidade de vida. E aí, além disso, também, por exemplo, o esporte, né? Por que o esporte predominantemente ele acaba atendendo mais a necessidade dos homens, não das mulheres, do diálogo. Então isso é muito importante porque você acaba discutindo esporte na sua totalidade, onde envolve todos os sujeitos, a própria história do esporte, como é que isso se configura hoje. Por exemplo, a predominância de um esporte sobre o outro [...] (C1).

Ao mesmo tempo em que se propôs a acompanhar a experiência exitosa do docente, C1 relata ainda o trabalho da coordenação no que se refere à reflexão coletiva do currículo de Educação Física por seus atores. Sua intenção, enquanto coordenação, era estimular a coordenação de Educação Física a produzir um currículo “diferenciado”, o qual atendesse

as expectativas de aprendizagem da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] o que a gente queria naquele momento é que o componente de Educação Física, ele dialogasse com a realidade dos sujeitos. E qual seria essa realidade? Era você propor outras atividades com que eles conseguissem ver a importância desse componente curricular na vida dele, no dia a dia. E aí, por exemplo, professor [...] tinha um projeto que ele desenvolvia com as turmas, onde eles trabalhavam a questão do peso, a relação com a idade. E, por exemplo, trabalhava até a questão da alimentação, como é que isso também seria importante (C1).

O exercício da coordenação pedagógica no exemplo acima assumiu, como já vimos com Canário (1996, p. 19) a “forma de empreendimento de aprendizagem coletiva”, uma vez que as intenções pedagógicas e formativas da coordenação perante a Educação Física possibilitaram o diálogo gestão-professores para a produção de um currículo que se articulasse a realidade concreta de educandos. Essa articulação resultou num sentido educativo para os saberes dispostos no currículo; ou, como já refletiram autores (CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014), a contextualização dos conteúdos de ensino da Educação Física.

Portanto, como podemos ressaltar nesta seção, a qual apresentou um breve olhar da coordenadora pedagógica do ensino médio para a inovação na escola e na Educação Física, a concepção de práticas inovadoras ou diferenciadas na instituição escolar vai além da finalidade única de propor estratégias e mecanismos, em sua dimensão instrumental, para a modernização das experiências pedagógicas. Acima de tudo, a reflexão do porquê serem realizadas inovações é central, pois quanto mais se avalia a realidade concreta de educandos e educadores no cotidiano escolar, mais facilitada será a possibilidade de serem discutidas e concebidas ações atenuantes das problemáticas associadas a formação educativa de escolares. A coordenação do ensino médio da EAUFPA atua nesse sentido.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

Este trabalho de dissertação teve como objetivo central discutir a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, a partir da análise do currículo e das percepções de professores de Educação Física da EAUFPA, instituição federal pública de ensino paraense; considerando o currículo (sua formalidade e prescritividade) e as vozes de docentes (relativas à reflexão sobre a prática) elementos de primeira ordem para a compreensão aprofundada desse fenômeno e objeto educacional.

Nossas argumentações teóricas tiveram por base o reconhecimento da inovação como ação e atitude de natureza contemporânea possível de marcar presença na escola básica, *locus* legítimo para a produção de experiências inovadoras. Na Educação Física, esse mesmo fenômeno é compreendido como conceito educativamente articulado a ressignificação de suas práticas, visando o avanço histórico desse campo do conhecimento, entendido como componente curricular que acompanhou por décadas as lógicas internas tradicionais de organização da escola no Brasil.

Nessa perspectiva, tendendo à compreensão particular da inovação no fazer docente de professores de Educação Física da EAUFPA, na região Norte do país, o presente relatório de pesquisa seguiu etapas investigativas e objetivos específicos que permitiram a abordagem macro da inovação, desde a instância institucional até sua observação nas práticas cotidianas, no trabalho profissional de docentes e gestão escolar. Com isso, alcançamos alguns resultados.

A primeira das etapas investigativas compreendeu a análise de documentos institucionais da UFPA e da EAUFPA. Nosso objetivo foi entender como se orientavam as duas instituições no que diz respeito à inovação de suas ações acadêmicas e práticas educativas, respectivamente.

Destacamos que a UFPA possui uma dimensão estratégica presente em seu Plano de Desenvolvimento que ressalta a visão da instituição direcionada às práticas inovadoras necessárias a produção do conhecimento na região amazônica. Além disso, o estímulo à produção de inovação, em suas múltiplas possibilidades, é atitude marcante em suas políticas de ensino e objetivos institucionais; notadamente passível de manifestação nas práticas das Unidades, Subunidades e Unidades Acadêmicas Especiais da UFPA.

Foi com esse pressuposto que empreendemos análise ao projeto educativo da EAUFPA, com a finalidade de compreender como a inovação se apresenta nesse documento e é tratada na escola (questão norteadora inicial do trabalho). Unidade

Acadêmica Especial da UFPA, a EAUFPA considera a inovação um dos princípios orientadores das ações educativas almejadas pela escola. Caracterizada também como objetivo, perspectiva, finalidade, missão, valor e concepção pedagógica, a inovação é concebida como elemento que atribui a essa instituição um modelo de formação e escola no Pará, tal como fez em sua jornada histórica na Amazônia paraense.

O processo investigativo realizado nos documentos anteriores culminou com o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA. Ao passo que formalmente articulado ao projeto pedagógico da escola, nossa hipótese foi a de que o currículo de Educação Física se orientava pelos mesmos princípios propostos pela UFPA e pela EAUFPA no que diz respeito à inovação. Nesses termos, esse fenômeno poderia estar presente em seu conteúdo, forma ou objetivos educativos.

Apesar de incongruências observadas no currículo de Educação Física da EAUFPA, como a ausência de conteúdos em determinadas séries escolares, capaz de dificultar a produção de práticas inovadoras, foi evidenciada certa aspiração inovadora presente em alguns dos aspectos que o constitui. Esses aspectos se referem a sua forma (organização curricular por meio de temas desencadeadores) e conteúdo (inserção de um acervo amplo de práticas corporais a serem tematizadas no componente curricular).

Por esse motivo, observamos, no currículo, vestígios de estímulo docente a busca por inovações pedagógicas, respondendo, com isso, a segunda questão que norteou a presente dissertação. Este fato, porém, é insuficiente para considerarmos a Educação Física da EAUFPA um modelo de inovação na escola básica pública paraense. Isto poderia ser mais bem compreendido a partir do discurso daqueles que produzem e vivem a cotidianidade da escola investigada.

Nesse momento nos deparamos com o cerne deste trabalho, mais especificamente com suas questões norteadoras finais. Ao observamos que a inovação se manifesta na EAUFPA através de seus documentos institucionais, e na Educação Física, por intermédio de seu currículo, defrontamo-nos com a necessidade de reflexão sobre práticas vivenciadas por professores e suas implicações perante a inovação, a fim de que pudéssemos caracterizar esse fenômeno na escola e na Educação Física e responder o problema da presente pesquisa: os significados atribuídos à inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de Educação Física da EAUFPA.

Em virtude disso nossa busca não se limitou ao entendimento da inovação com base no seu “fazer”. Ademais, centramos em seus significados, assim como nos fatores escolares, pedagógicos e curriculares que impedem ou viabilizam sua manifestação. Tais

intenções puderam ser capazes de dar uma maior abrangência a inovação, compreendendo-a a partir de sua instância social e formativa na EAUFPA.

Nesse sentido, os resultados coletados em campo nos mostraram percepções de docentes e sujeito da coordenação pedagógica do ensino médio sobre inovação na EAUFPA e no componente curricular Educação Física.

Segundo os docentes investigados, a inovação na educação de um modo geral se apresentou com base em duas ordens de significação: um discurso teórico e paradigmático, e outro instrumental. No primeiro caso, inovar na escola significou transformar o campo educacional visto como tradicional; construir novos ambientes de aprendizagem; ser realizada em função das possibilidades existentes para sua efetivação; e buscar mudanças conscientes na prática educativa. No plano instrumental, de modo que articulado a um sentido social e formativo concebido para a instituição escolar, meios e estratégias foram acenados pelos docentes de Educação Física ao se referirem à inovação: contextualização de assuntos à realidade do corpo estudantil; produção de currículo participativo; inovações metodológicas; aulas baseadas na relação teoria-prática (conceito-experiência); e repensar do tempo-espaço escolar e do conteúdo curricular.

Entendidas as percepções de professores de Educação Física da EAUFPA referentes ao significado que atribuem à inovação, os resultados seguintes permitiram-nos compreender o que pensam esses sujeitos sobre o projeto educativo da escola e suas finalidades voltadas à inovação.

Em meio a opiniões minimamente diversas dos docentes, duas conclusões foram possíveis. Numa delas foi importante notar que, segundo eles, a escola em seu plano institucional pretende ser inovadora e buscar em suas práticas ações dessa natureza. Entretanto, a existência de condições para essa busca se faz essencial. Dentre elas destacam-se a não precarização escolar e o trabalho articulado com a gestão. Uma segunda conclusão nos mostra que, para de fato a inovação ocorrer, é necessário que os objetivos educacionais visados estejam alicerçados em decisões, métodos e ações realizados processualmente no contexto escolar vivido.

Na Educação Física, a busca por um sentido e significado para inovação, de acordo com as interlocuções dos docentes investigados, ofertou-nos cinco modos de olhar esse fenômeno no componente curricular em questão. Nesse sentido, inovar na Educação Física tem a ver com o rompimento de sua tradição e pragmatismo históricos; o desenvolvimento de conteúdos com o objetivo amplo de formação; a realização de experiências que estejam articuladas ao projeto pedagógico da escola; a busca pela legitimidade e reconhecimento

desse componente na cultura escolar; a conciliação com inovações que ocorrem na escola de um modo geral.

As percepções dos sujeitos sobre inovação em Educação Física foram complementadas pelas experiências dessa natureza que eles mesmos realizam na EAUFPA, em meio a uma rede complexa de estruturas que facilitam ou dificultam sua efetivação com qualidade. Com exceção da inovação realizada nos recursos e materiais pedagógicos, distintas possibilidades (Figura 5) de desenvolver práticas inovadoras, diferenciadas e mesmo adaptadas foram relatadas pelos professores de Educação Física. Fato que indica movimentos particulares de construção de práticas com o objetivo de elevar a qualidade formativa dos educandos da EAUFPA.

Dentre os componentes ou objetos incididos pela inovação, o currículo, neste trabalho, ganhou destaque particular. Em primeiro lugar porque representa núcleo da instituição escolar. Em segundo porque suas naturezas prescrita ou interativa podem ser capazes de influenciar atitudes de cristalização da mudança, no sentido freiriano, ou produção de inovações.

Os resultados, nesse sentido, indicaram que o Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA estimulou o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras pelos docentes. Paralelamente, contudo, alguns elementos de sua sistematização podem impactar negativamente a produção de experiências pensadas para o campo da inovação, os quais carecem ser avaliados pelo documento curricular. Os elementos em questão se referem à construção de um plano educativo geral para o currículo, demarcando sua concepção; a sistematização de uma sequência lógica para os conteúdos e conhecimentos nas séries; e a exploração teórica, indicação e organização de temas desencadeadores.

Observadas repercussões diretas do currículo prescrito nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física ouvidos, a necessidade de entender os processos curriculares complexos mobilizados no cotidiano de sua ação pedagógica para fins de produção de inovação foi imediata. Neste ponto do trabalho a “modelação curricular” enquanto conceito se associou a compreensão da atitude mediadora e ativa de docentes na construção de suas práticas educativas de natureza inovadora, com base em processos de reorientação e ampliação do currículo em função das necessidades e demandas que surgem do cotidiano escolar.

A fim de entendermos e discutirmos como a instância da gestão na figura da coordenação pedagógica do ensino médio atua frente às atividades pedagógicas de cunho

inovador na EAUFPA, procedemos entrevista com a coordenadora pedagógica dessa etapa de ensino escolar.

Os resultados obtidos indicaram que a percepção sobre inovação do sujeito investigado está alinhada a busca por práticas que incidam na realidade concreta de educandos especialmente, de modo a prover meios que cessem as limitações relacionadas a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, inovar para a coordenação é facilitar o acesso de estudantes ao conhecimento elaborado. Isto ocorre por intermédio de ações profissionais dialogadas com professores da EAUFPA no que diz respeito às demandas e necessidades expressas por educandos nos conselhos de classe.

Em outro contexto de análise, para a coordenadora entrevistada, a EAUFPA adota uma postura inovadora em suas práticas, porém não de forma unânime. Em sua compreensão, ainda existem posturas tradicionais na figura de alguns professores da instituição. Sua atuação nesse sentido busca romper com o conteudismo na escola e propor, junto a docentes, novas atividades e mecanismos que estabeleçam relações contemporâneas com o conhecimento trabalhado e socializado em sala de aula.

Isto, na Educação Física, materializou-se em experiências que a coordenadora teve com alguns docentes do componente curricular. Em especial, a produção de um currículo diferenciado, que atendesse as expectativas de aprendizagem de determinada modalidade de ensino na EAUFPA, foi uma demanda refletida pela coordenação, a qual concebida como uma estratégia inovadora na Educação Física da escola.

Frente aos resultados alcançados neste trabalho, podemos inferir que a inovação na Educação Física, a partir da instituição investigada, entrelaça-se a uma série de dimensões (não somente de ordem pedagógica) para seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, considerar a inovação dependente de outras fontes influenciadoras é condição para produção de práticas educativas de qualidade e em acordo com a realidade contemporânea dos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Em se tratando da dimensão normativa e institucional, faz-se relevante entender que, embora legítima, a inovação desenvolvida nas práticas pedagógicas parte não somente de um projeto pedagógico bem orientado política e educativamente, voltado ao norteamento de experiências dessa natureza por docentes. A inovação, em especial, pode ocorrer também segundo as próprias concepções pedagógicas e curriculares de docentes acerca de seu fazer docente; de uma reflexão ampla dos condicionantes que influenciam (ou não) práticas inovadoras; da elaboração compromissada de meios e instrumentos (úteis, criativos, adaptados, ressignificados) compatíveis com os objetivos de escolarização em

vertente contemporânea; do trabalho colaborativo entre docentes e com a gestão escolar; e também da avaliação constante do currículo, a fim de minimizar desarticulações entre esse objeto e a inovação.

De um modo geral, a inovação não significa necessariamente desenvolver trabalhos nunca experimentados na Educação Física. Mais importante que isso se faz compreender o sentido social e formativo desse componente curricular, de modo a evitar um retorno pedagógico a suas características tradicionais. Nessa linha argumentativa, a mobilização de processos, práticas e atitudes novas – mais do que isso: reinventadas, ressignificadas – compreende ação basilar para o alinhamento da Educação Física a suas tendências formativas mais atuais, tais quais exploradas em seu campo teórico.

Se inovar, como constantemente refletimos neste trabalho, pode ter por significado o rompimento com a tradição e a transição para objetivos de ordem contemporânea, portanto inovar em Educação Física compreende uma inovação que perpassa o sentido literal do termo (a abdicação ao velho e busca pelo novo), haja vista que, em se tratando de conteúdos culturais, por exemplo, o “velho” pode estimular a produção do novo, desde que estratégias didáticas, pedagógicas, metodológicas, curriculares sejam pensadas e acionadas, a fim de que novos sentidos sejam atribuídos à Educação Física na escola básica.

A partir disso, uma compreensão coerente dos significados e características da inovação na Educação Física escolar se refere a busca por um sentido contemporâneo a esse componente curricular, por vezes colocado a margem dos objetivos de escolarização no cenário educativo vigente.

Na perspectiva da região amazônica, espaço geográfico no qual se localiza a EAUFPA com sua trajetória histórica de inovação no Pará, a observação da realidade da Educação Física no que concerne à produção de práticas pedagógicas inovadoras pode ser válida no sentido de ofertar reflexões pertinentes sobre o desenvolvimento de inovação nas escolas básicas dessa região, sobretudo porque proporciona o repensar das diferentes dimensões que influenciam sua realização: o projeto pedagógico, o currículo, a gestão escolar e, finalmente, as ações pedagógicas mobilizadas por docentes (Figura 5); figura escolar ativa e essencial para tal fim.

Paralelamente, faz-se necessário o aprofundamento do estudo sobre inovação na Educação Física na região Norte do Brasil, a fim de que essa temática investigativa seja difundida no cotidiano pedagógico das escolas dessa região, em especial do Estado do Pará. Apesar dos resultados desta pesquisa não abarcarem a completude do fenômeno educacional da inovação, acreditamos que a dissertação traça importantes movimentos de

argumentação, pois analisa uma escola federal pública a qual pode ser modelo ou fonte inspiradora na construção de projetos educativos e experienciais inovadores por outras escolas paraenses e, de modo particular, pelo componente curricular Educação Física dessas instituições. De fato, uma aventura necessária por aqueles que almejam uma Educação Física contemporânea, de qualidade, de funções formativas explícitas e coerentes com os objetivos de escolarização do dinâmico século no qual vivemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez., 2017.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa et al. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2013. n.p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 159-176.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, junho/1999.

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

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. São Paulo: Movimento, 2009.

BITTAR, Marisa. Educação brasileira no século XX: um balanço crítico. In: FERREIRA JUNIOR, Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, José Claudinei. **A educação brasileira no Século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 79-106.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. 12. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, agosto/1999.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Verbete Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União – Seção 1 de 14/3/1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=decreta%3A,matriculados%20no%20curso%20de%20did%C3%A1tica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.328 de 1º, de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 01 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002. 80p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as escolas de aplicação: plano decenal de Educação Para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. p. 59-76.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Editora Porto, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Una educación para mañana.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, p. 55-75, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto; BERTHIER, Luisa. A ocorrência de boas práticas educativas nas aulas de educação física: os exemplos das aulas internas em um colégio estadual de Curitiba-PR. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2012, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande, RS: Furg, 2012.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto; MEURER, Sidmar Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, Santa Catarina, v. 8, n. 14, p. 365-384, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2012.

COLL, Cesar et al. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 103-143.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte.** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-36, jul./set., 2016.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de**

formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

DEBEAUVAIS, Michel. The popularity of the idea of innovation: a tentative interpretation of the texts. **Prospects**, Genebra, v. 4, n. 4, p. 494-502, 1974. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ113360>. Acesso em: 10 maio. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. A escola. Disponível em: <http://escoladeaplicacao.brediweb.com.br/detalhe.php?menu=1&id=22>. Acesso em: 01 ago. 2018.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Perfil Curricular da disciplina Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA.** 2014.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA.** 2018. Disponível em: http://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/especiais/escola_de_aplicacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação.** Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.

FARIA, Bruno de Almeida et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem-sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, p. 11-28, 2010.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, maio 2019.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar:** indícios de mudanças volume 31. Curitiba: CRV, 2017a. n.p.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar:** indícios de mudanças volume 32. Curitiba: CRV, 2017b. n.p.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidnei Pithanda. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaio o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-143, 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Más escuela y menos aula: La innovación en la perspectiva de un cambio de época**. Madrid: Ediciones Morata, 2018.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 2013. 305f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2013.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995. p. 61-90.

FINCO, Mateus David. **Laboratório de exergames na educação física: conexões por meio de videogames ativos**. 2015. 164f. Tese (Doutorado em informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, Carlos Nogueira; SOUZA, Jesus Maria. **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2011. p. 29-48.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2012.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Marina Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. **O público e o privado**, Ceará, n. 5, p. 61-74, Jan./Jun. 2005.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula Cristina et al. (org.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e as ciências do esporte**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2016. p. 45-70.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRILO, Eduardo Marçal. A construção das inovações nas escolas. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. (org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. p. 20-33.

HATTIE, John. **What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise**. London: Pearson, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **A interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Pedro; ALVES, José Matias. Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo de caso). In: CABRAL, Ilídia et al. (orgs.). **Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2019. p. 203-229.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, José Matias. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 20, pp. 21-55, 2020.

KORDA, Sam. Reinventing teaching. **Childhood Education**, London, v. 95, n. 1, p. 38-43, 2019.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Inovação na Educação Física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 444-458, abr./jun. 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público** Volume 30. Curitiba: CRV, 2017. n.p.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, 2014.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; FERRO, Elaine Gomes. Inovação e conservadorismo na educação brasileira. In: GEBRAN, Raimunda Abou; DIAS, Carmen Lúcia (org.). **Práticas educativas e inovação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. n.p.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. A educação física e as práticas corporais alternativas: a produção científica do curso de graduação em Educação Física da UNESP - Rio Claro de 1987 a 1997. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 131-137, dezembro/1999.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. **Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica**. 2007. 272f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Edriane Lima do. **Políticas públicas e esporte educacional: adeus ao atleta na escola?** 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2016.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa. Organização e trato pedagógico do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 36-49, dez. 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: contexto, fundamentos e ação. In: FINCK, Silvia Christina Madrid (org.). **Educação Física escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.188-206, 2016.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, Jul./Dez. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PACHECO, José. A. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PERRENOUD, P. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMÍREZ-MONTOYA, María-Soledad; LUGO-OCANDO, Jairo. Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. **Comunicar**, Huelva, v. 65, n. 27, p. 9-20, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos; WARDE, Mirian Jorge. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

RICHTER, Ana Cristina et al. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, RS, 2011.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morujão. Lisboa: Edições 70, 2011.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta Marajoara e memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2018.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos. Currículo multicultural como instrumento de empoderamento de escolas quilombolas. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 55-74, jul./dez. 2018.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Innovar o morir. In: PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias. **Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização - os desafios essenciais**. Porto: UCE, 2018. p. 20-43.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Richard; WRISBERG, Craig. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEECHALIAO, Thapanee. Instructional strategies to support creativity and innovation in education. **Journal of Education and Learning**, Richmond Hill, v. 6, n. 4, p. 201-208, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica. In: BRZESZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 62-76.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e et al. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, 2015.

SILVA, Marcos Carneiro. Os debates no campo da educação e Educação Física Escolar: as contribuições das teorias de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 121- 135, jan./jul. 2016.

SILVA, Mauro Sérgio da. **No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em educação física**. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2008.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 75-88, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil, **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 51, p. 9-28, novembro/2000.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina; BAHIA, Cristiano de Sant'anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, Campinas: SP, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

THURLER, Mônica Gather. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1995. p. 139-260.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 408-427, 2012.

VASQUES, Daniel Giordani; BELTRÃO, José. MMA e a Educação Física Escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out./dez. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-36.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (org.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

UFPA. **Regimento Geral**. Publicado no Diário Oficial do Estado do Pará, 2006. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)**. Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: [https://portal.ufpa.br > images > docs > PDI_2016-2025](https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025). Acesso em: 10 out. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1: Protocolo do estudo



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro
Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Protocolo do Estudo de Caso

VISÃO GERAL

Projeto: Inovação pedagógica no componente curricular Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA)

Investigador: Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Orientador: Marcio Antonio Raiol dos Santos

Questões norteadoras do estudo: A investigação será guiada a partir das seguintes questões:

- O componente curricular Educação Física da EAUFPA possui um discurso inovador do ponto de vista de seu currículo?
- Os professores de Educação Física da escola desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras? Como se dão tais práticas?

Objetivos do estudo de caso:

O estudo terá como objetivo central realizar discussão acerca da inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Para isso, investigará como a inovação se manifesta no currículo e nas práticas de professores do referido componente curricular da EAUFPA. Para atingir o objetivo geral do estudo, a investigação será conduzida em duas etapas metodológicas: análise documental e campo.

A fase documental tratará da análise de documentos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da EAUFPA, dentre os quais o currículo de Educação Física. O objetivo é destacar o discurso da inovação presente no projeto educativo da escola e discuti-lo no componente curricular.

Na perspectiva das ações interativas (NÓVOA, 1995) presentes no cotidiano escolar, a fase de campo questionará professores e coordenadores pedagógicos da EAUFPA sobre a inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Os dados coletados nas duas fases metodológicas permitirão contribuir com a produção do campo da Educação Física acerca do tema “inovação”, além de discutir e refletir sobre o mesmo na educação básica da região Norte do Brasil, tendo como referência a EAUFPA.

Aporte teórico:

- Discursos curriculares em educação: elaborações teóricas de Sacristán (2017, 2013), Goodson (2013) e Pacheco (2007), problematizações de Arroyo (2011) e contribuições dos Estudos Culturais, proporcionadas por Moreira e Candau (2007) e Corazza (2003).
- Desenhos curriculares e o discurso contemporâneo da Educação Física escolar: Nunes e Rúbio (2008); Silva (2016); Neira e Nunes (2009); González e Fensterseifer (2009); Correia (2016); Neira e Souza Júnior (2016); Maldonado et al. (2018); Almeida (2017).
- Inovação educacional e pedagógica: Pacheco (2019); Arroyo (2013); Mariano e Ferro (2019); Carbonell (2002); Tavares (2019); Thurler (2001); Freire (2016); Fullan (2002); Ferretti (1995); Nóvoa (1995).

Fundamento de escolha do *locus* do estudo (seleção do caso):

A escolha pela EAUFPA como *locus* central de investigação se deu com base no seu reconhecimento histórico na educação básica da região paraense e amazônica, tendo em conta a inovação, como princípio educativo, permear, sob diferentes óticas, seu projeto pedagógico; prevendo, para isso, a valorização e experimentação de inovações pedagógicas nas práticas que desenvolve.

PROCEDIMENTOS DE COLETA**Fontes de dados gerais:**

Os dados serão recolhidos através de documentos e entrevistas semiestruturadas em campo.

Análise documental:

Os documentos recolhidos para análise serão:

- Regimento Geral da UFPa;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPa;
- Projeto Pedagógico (PP) da EAUFPA;
- Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) da EAUFPA;
- Perfil Curricular de Educação Física da EAUFPA.

Informações da coleta de campo:

O roteiro de questões da entrevista passará por validação de orientador e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), estando esses matriculados na disciplina “Ateliê 3” do programa, sendo os mesmos membros participantes do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE), liderado pelo orientador do projeto.

As entrevistas, antes realizadas fisicamente no *locus* de pesquisa, serão repensadas em razão da pandemia do novo coronavírus. Em função disso, as mesmas serão realizadas de modo virtual, num período de tempo correspondente a 30 minutos no mínimo e 60 minutos no máximo, em meios disponíveis ao alcance dos sujeitos, tais como: videoconferência ou teleconferência.

A coleta seguirá etapas: agendamento com sujeitos via aplicativo de mensagens instantâneas; combinação do instrumento de coleta; entrega de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail; preparação para coleta 10 minutos antes da entrevista; e entrevista propriamente dita.

Entrevistados do campo:

Previsão de entrevistados no campo corresponde a um total de 10 sujeitos:

- Sujeitos docentes – 07 pessoas;
- Sujeitos coordenadores pedagógicos – 03 pessoas.

Estrutura da entrevista em campo:

- Bloco de questões com docentes:
 - Inovação em Educação;
 - Inovação em Educação Física escolar;
 - Inovação e currículo de Educação Física.
- Bloco de questões com coordenadores pedagógicos:
 - Inovação em educação;
 - Inovação na escola (EAUFPA);
 - Inovação no componente curricular Educação Física.

Plano de análise e discussão dos resultados:

Na fase documental, hermenêutica-fenomenológica; na de campo, análise de conteúdo.

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

As questões e problemas de pesquisa serão frequentemente revisitados, dadas as demandas surgidas nos procedimentos de coleta.

Problema de pesquisa:

Quais as características da inovação e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de Educação Física da EAUFPA?

Questões norteadoras do estudo:

As mesmas citadas na visão geral do estudo

GUIA PARA O RELATÓRIO DO ESTUDO DE CASO

Conteúdo do relatório

Os achados em documentos e campo culminarão num relatório de estudo com os pontos de análise:

- Documentos:
 - As políticas de ensino associadas à inovação da UFPA;
 - O princípio de inovação que orienta as práticas educativas da EAUFPA;
 - A manifestação de inovações no currículo de Educação Física da EAUFPA.
- Campo:
 - Inovação em educação: percepções, significados e relação com o PP da EAUFPA;
 - Inovação em Educação Física escolar: significados a partir de docentes e as práticas pedagógicas inovadoras que desenvolvem;
 - Inovação no currículo de Educação Física: percepções docentes.

Plano de ação

ATIVIDADES	2019							2020							2021							
	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M
Revisão de Literatura	x	x	x	x	x	x	x															
Construção dos instrumentos de coleta				x	x																	
Pré-teste (validação)					x																	
Análise documental				x	x	x	x	x														
Coleta de dados de campo											x	x	x									
Qualificação											x											
Organização e tratamento dos dados de campo													x	x								
Análise dos dados														x	x	x	x					
Conclusões																	x	x				
Redação final da dissertação																		x	x			
Defesa da dissertação																						x

Belém, 21 de junho de 2020.

Investigador: Carlos Afonso Ferreira dos Santos
Professor orientador: Marcio Antonio Raiol dos Santos

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Pesquisadores responsáveis: Carlos Afonso Ferreira dos Santos; Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390

CEP: 66080-250 - Belém - PA

Contato: (91) 98859-1431

E-mail: afonso.fersantos@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Inovação no currículo e nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA”.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir como a inovação se manifesta no componente curricular da Educação Física na EAUFGPA a partir da análise de seu currículo e das percepções que professores possuem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para a mesma adotaremos, além de estudo documental, entrevista semiestruturada com gravação em áudio como instrumento de coleta de dados. Os possíveis riscos e benefícios causados pelos métodos da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador encarregado da entrevista.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, , fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, 28 de maio de 2020.

Sujeito 1

Assinatura do (a) participante

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Assinatura do pesquisador



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Pesquisadores responsáveis: Carlos Afonso Ferreira dos Santos; Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390

CEP: 66080-250 - Belém - PA

Contato: (91) 98859-1431

E-mail: afonso.fersantos@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Inovação no currículo e nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA”.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir como a inovação se manifesta no componente curricular da Educação Física na EAUFPA a partir da análise de seu currículo e das percepções que professores possuem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para a mesma adotaremos, além de estudo documental, entrevista semiestruturada com gravação em áudio como instrumento de coleta de dados. Os possíveis riscos e benefícios causados pelos métodos da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador encarregado da entrevista.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, , fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, 05 de junho de 2020.

Sujeito 2

Assinatura do (a) participante

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Assinatura do pesquisador



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Pesquisadores responsáveis: Carlos Afonso Ferreira dos Santos; Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390

CEP: 66080-250 - Belém - PA

Contato: (91) 98859-1431

E-mail: afonso.fersantos@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Inovação no currículo e nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA”.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir como a inovação se manifesta no componente curricular da Educação Física na EAUFPA a partir da análise de seu currículo e das percepções que professores possuem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para a mesma adotaremos, além de estudo documental, entrevista semiestruturada com gravação em áudio como instrumento de coleta de dados. Os possíveis riscos e benefícios causados pelos métodos da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador encarregado da entrevista.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, , fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, 30 de maio de 2020.

Sujeito 3

Assinatura do (a) participante

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Assinatura do pesquisador



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Pesquisadores responsáveis: Carlos Afonso Ferreira dos Santos; Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390

CEP: 66080-250 - Belém - PA

Contato: (91) 98859-1431

E-mail: afonso.fersantos@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Inovação no currículo e nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA”.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir como a inovação se manifesta no componente curricular da Educação Física na EAUFPA a partir da análise de seu currículo e das percepções que professores possuem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para a mesma adotaremos, além de estudo documental, entrevista semiestruturada com gravação em áudio como instrumento de coleta de dados. Os possíveis riscos e benefícios causados pelos métodos da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador encarregado da entrevista.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, , fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, 25 de agosto de 2020.

Sujeito 4

Assinatura do (a) participante

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Assinatura do pesquisador



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Pesquisadores responsáveis: Carlos Afonso Ferreira dos Santos; Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390

CEP: 66080-250 - Belém - PA

Contato: (91) 98859-1431

E-mail: afonso.fersantos@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Inovação no currículo e nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA”.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir como a inovação se manifesta no componente curricular da Educação Física na EAUFPA a partir da análise de seu currículo e das percepções que professores possuem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para a mesma adotaremos, além de estudo documental, entrevista semiestruturada com gravação em áudio como instrumento de coleta de dados. Os possíveis riscos e benefícios causados pelos métodos da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador encarregado da entrevista.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, , fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, 09 de dezembro de 2020.

Sujeito 5

Assinatura do (a) participante

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Assinatura do pesquisador

Apêndice 3: Roteiro de questões de docentes



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Roteiro de perguntas

Questões – docentes da Escola de Aplicação da UFPA

- **Inovação em educação:**

1. Qual sua compreensão do termo “inovação” na educação?
2. Como você entende a relação entre inovação e o projeto pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA? Explique.

- **Inovação na Educação Física:**

3. O que significa inovar na Educação Física escolar?
4. Como a inovação pode ocorrer nas práticas pedagógicas da Educação Física?
5. Em sua percepção, você desenvolve práticas pedagógicas inovadoras nesta escola? De que forma?

Caso a resposta seja negativa:

- 5.1 Quais fatores influenciam a ausência de inovação em suas práticas pedagógicas?
- 5.2 Se você pretendesse realizar práticas pedagógicas inovadoras, como se dariam?

Caso a resposta seja positiva:

- 5.3 Quais fatores influenciam o ato de inovar em suas práticas pedagógicas?

- **Inovação e currículo:**

6. Qual sua percepção, enquanto docente, do currículo (forma, organização, conteúdo) de Educação Física da Escola de Aplicação da UFPA?
7. O currículo de Educação Física da escola onde atua estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?
8. Você desenvolve suas práticas pedagógicas (inovadoras ou não) a partir do que o currículo de Educação Física da escola orienta? Caso não, explique.

Apêndice 4: Roteiro de questões de coordenadores pedagógicos



Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Av. Augusto Corrêa, n.º 01. Setor Profissional, bairro Universitário, Belém - PA, CEP 66075-110.

Roteiro de perguntas

Questões – Coordenadores(as) pedagógicos(as) da Escola de Aplicação da UFPA

- **Inovação em educação:**

1. O que você entende por inovação e inovação pedagógica na educação escolar?
2. Na sua avaliação, como a coordenação pedagógica de uma escola pode se relacionar com o fenômeno da inovação?

- **Inovação na escola:**

3. Como se dá a atuação da coordenação na qual você atua em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino *infantil/fundamental/médio* da Escola de Aplicação da UFPA?
4. Como esta coordenação atua frente às práticas pedagógicas inovadoras realizadas, não realizadas ou possíveis de serem realizadas pelos professores?

- **Inovação no componente curricular Educação Física:**

5. Como esta coordenação se relaciona com a disciplina Educação Física, seu currículo e práticas pedagógicas na escola?
6. A coordenação na qual atua objetiva estimular os professores de Educação Física a realizarem práticas pedagógicas inovadoras na escola? Como?