

**MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O  
CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS**

**Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Ciências do Movimento Humano.

**Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto**

**PORTO ALEGRE**

**2006**

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

G964p Günther, Maria Cecília Camargo

A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre . / Maria Cecília Camargo Günther. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

340 f.

**Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2006.**

1. Prática pedagógica. 2. Currículo. 3. Educação física: ensino. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 796:37

**Maria Cecília Camargo Günther**

**A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos - Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

**Tese de Doutorado**

**Objetivo do trabalho:** compreender de que modo o currículo organizado por ciclos pode ter impactado a prática pedagógica da Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, quais conhecimentos podem ter emergido a partir desse processo.

**Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – EsEF/UFRGS.**

**Formação de Professores e Prática Pedagógica**

**Data da aprovação**

---

**Prof. Dr. Vicente Molina Neto (orientador)**

**PPGCMH/UFRGS**

---

**Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina**

**PPGEDU/UNISINOS**

---

**Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer**

**PPGEDU/UFRGS**

---

**Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner**

**PPGCMH/UFRGS**

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Lourenço Augusto e Maria Lydia, por todo o esforço que realizaram para que seus filhos e filhas pudessem atingir níveis de ensino aos quais eles não tiveram acesso.

Com muito amor, um respeito profundo e uma saudade infinita.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Molina que, pela segunda vez, depositou sua confiança em mim para a realização dessa tese, possibilitando-me a continuidade de um processo de significativas aprendizagens para a minha vida, profissional e pessoal. A trajetória desse doutorado foi atravessada por vários contratempos e lamento não ter usufruído todas as oportunidades que me foram oferecidas. Existem aspectos que não são avaliados pela CAPES e, tampouco podem ser inseridos em um Currículo Lattes. Estou me referindo a princípios e atitudes que tive a oportunidade de aprender, no convívio da orientação.

Foi um grande privilégio o de ter vivenciado o nascimento do Grupo F3P-EFICE. Estejam certos de que vocês foram fundamentais na minha trajetória durante o doutorado. Cada um de vocês, em diferentes momentos e situações, tiveram uma importância especial na construção dessa tese. Devo destacar o apoio e dedicação incondicionais, de Vera e Lisandra nessa etapa final.

Sou imensamente grata aos professores e professoras que se dispuseram a colaborar para a realização dessa investigação. Muito aprendi com vocês e, espero ter conseguido aproveitar com o devido rigor e competência, a riqueza de informações que vocês me propiciaram obter. Além de minha gratidão, quero manifestar o meu profundo respeito por seu trabalho.

Agradeço aos docentes e funcionários do Programa de Ciências do Movimento Humano e da Escola Superior de Educação Física/UFRGS que, pela segunda vez, me acolheram e, de diferentes maneiras contribuíram para a concretização dessa tese.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental América, seus professores e professoras e também funcionários e funcionárias, quero expressar minha gratidão pelo incentivo e apoio para que pudesse chegar até esse momento.

Aos meus familiares, do lado gaúcho e do lado paulista, agradeço pelo enorme incentivo e colaboração. À turma gaúcha, agradeço também pela compreensão que tiveram comigo nesses quatro anos e, particularmente à Helmi, que, esteve ao meu lado, dispensando carinhosos cuidados em um momento de fragilidade.

Aos meus irmãos e minha irmã, mais do que um agradecimento, fica a certeza de que posso contar com vocês em qualquer momento da minha vida. A Dona Maria Lydia e o Seu Lourenço podem se orgulhar pela forma como nos educaram, com um legítimo espírito fraterno. Sérgio, Rebecca, Bete e Beth, têm o mesmo espírito!

Quando iniciei o doutorado, minha filha, Joana era uma criança de dez anos e hoje, é uma adolescente, prestes a completar quinze anos. Muitas foram as ausências nesses últimos anos, mas acho que valeu a pena. Para você Joana, mais do que um agradecimento, um reconhecimento por sua presença tão intensa e solidária. Tomo emprestados os versos de Marcelo D2 para expressar o que sinto: "eu me desenvolvo e evoluo com meu filho". Acho que crescemos muito: mãe e filha, nesses últimos quatro anos!

Nos últimos quatro anos, pude compartilhar minhas ansiedades, dúvidas, alegrias e temores, com muitos amigos e colegas. Não seria possível nomeá-los, sob pena de cometer grandes injustiças. Para todos, um carinhoso agradecimento.

*O que está em jogo é a ruptura com o conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade por meio da abertura de canais para o diferente, o que não é meu, nem igual ao meu, mas por isso mesmo merece respeito. E esse respeito descortina a possibilidade da descoberta de coisas, pessoas, situações insuspeitáveis, fascinantes. É certo que esse caminho provoca ferimentos pela insegurança, pela quebra de certezas, de normas estáveis. Mas quantas oportunidades se perdem de ampliar o conhecimento pelo apego ao já sabido? Quantas possibilidades de criação, de imaginação, não levantam vôo pela censura prévia dos proibido, dos “não pode”, dos esperados, dos limites inscritos nas regras que tiveram origem em tempos que já se perderam?*

*Marisa Faerman Eizirik, 1999*

## RESUMO

A presente tese é o produto de uma investigação realizada em quatro escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, cujo tema central foi a prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos. A discussão teórica sobre currículo e educação na contemporaneidade, com destaque para as dimensões tempo e espaço, foi a referência para o processo de triangulação com a literatura. A opção metodológica pelo estudo etnográfico integrou 16 colaboradores procedentes das escolas investigadas. Com o trabalho de campo buscou-se compreender as representações dos professores investigados sobre currículo, Educação Física Escolar e suas próprias práticas a partir da implantação do currículo organizado por ciclos. Os instrumentos de pesquisa foram a análise de documentos, a observação participante, o diário de campo e a entrevista semi-estruturada. Das informações obtidas no trabalho de campo, trianguladas com a literatura de referência, emergiram as categorias de análise e interpretações que as integram. Os significados expressos pelos colaboradores do estudo indicam um processo de inquietação que atinge a maioria deles, provocando diferentes atitudes na constituição de suas práticas pedagógicas cotidianas. Embora a implantação do currículo organizado por ciclos tenha exigido um processo de adaptação, não parece ser o elemento central nas tentativas de inovação empreendidas por eles no seu fazer docente. Novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico constituem, ao mesmo tempo, exigências e possibilidades ainda pouco exploradas pelo conjunto das escolas investigadas. As iniciativas nessa direção indicam a importância de um comprometimento do coletivo docente com um projeto da escola. A trajetória profissional do colaborador e, principalmente, a diversidade de suas experiências, parece exercer papel importante na constituição de suas práticas e buscas por inovações, restando menor importância ao processo vivido ao longo da graduação. O exercício da pesquisa, em programas de iniciação científica, durante a graduação, foi citado como um espaço diferenciado de formação para a docência, mas distanciado do conjunto de disciplinas e práticas que integram o currículo regular de formação de professores de Educação Física. O processo de investigação delineou-se como possibilidade de alavancar um processo de formação permanente para os professores de Educação Física pautado por uma reflexão regular e sistematizada sobre suas práticas pedagógicas diárias, do mesmo modo que me propiciou aprendizagens bastante significativas sobre o tema pesquisado e sobre o exercício da prática investigativa.

Palavras-chave: prática pedagógica - currículo, currículo organizado por ciclos, educação física.

## ABSTRACT

The present study is the product of an investigation performed in four schools of the public school municipal system of Porto Alegre, RS. The central theme is the pedagogical practice of Physical Education in the curriculum organized by cycles. The theoretical discussion about curriculum and education in the present days, with emphasis in the time and space dimensions, was the reference for its interaction with the literature. The methodological option for the ethnographic study integrated sixteen collaborators from the studied schools. The field work pursued the understanding of the teachers' representations about the Physical Education curriculum and their own practices, emerged from the implementation of the curriculum organized by cycles. The research tools used were analysis of documents, interactive observation, daily field diary, and semi-structured interviews. From the information obtained through fieldwork, interacted with the reference literature and documental sources, the categories of analysis and the integrated interpretations emerged. The meaning expressed by the study's collaborators show a process of uneasiness reaching the majority of them, and generating different attitudes affecting their daily pedagogical practices. Although the implementation of the curriculum organized by cycles demanded an adaptation process, it does not seem to be the central element in innovation attempts during their docent activities. New forms of organization of the pedagogical time and space constitute, at the same time, demands and possibilities still somehow unexplored across the network of researched schools. The initiatives in this direction denounce the importance of a collective docent compromise with a school project. The professional background of the collaborators, and mainly the diversity of their experiences, seem to exert an important role in the structure of their practices and pursuit of innovations, leaving less importance to the process experienced through their graduate studies. The research performance in programs of scientific initiation, during the graduate studies, was cited as a differentiated space in the docency development, but withdrawn from the network of disciplines and practices integrating the regular formative curriculum of Physical Education teachers. The investigative process was delineated as a possibility to advance the process of permanent structuring for physical education teachers, framed by a continuous reflective process, and systemized over their daily pedagogical practices, while at the same time it provided me with significant apprenticeship on the research subject and the investigative practice.

Key words: Pedagogical practice, curriculum, curriculum organized by cycles, School Physical Education.

## SUMÁRIO

### PARTE I – DISCUSSÃO TEÓRICA

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....	16
1 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO .....	18
1.1 O TRINÔMIO TEMPO/ESPAÇO/EDUCAÇÃO .....	25
1.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE .....	34
2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA .....	38
2.1 INOVAÇÃO, REFORMA, MUDANÇA – COMO CARACTERIZAR O PROCESSO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE .....	42
2.2 INOVAÇÃO, REFORMA E MUDANÇA – PARA ALÉM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE .....	47
3 CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE .....	54
3.1 PODER, IDEOLOGIA E CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO .....	57
3.2 CURRÍCULO – UMA APROXIMAÇÃO À BERNSTEIN E GRUNDY .....	63
3.3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	68
3.4 CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – PERSPECTIVAS CRÍTICAS .....	71
4 CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS – DISCUSSÃO TEÓRICA .....	81
4.1 CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE FRENTE AO CONTEXTO BRASILEIRO .....	86
4.2 OS CICLOS DE FORMAÇÃO E A ESCOLA CIDADÃ .....	89
4.2.1 O processo de implantação do currículo organizado por ciclos e a formação permanente do professorado da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre .....	
4.2.2 A estrutura e o funcionamento dos ciclos na Rede Municipal de Ens de Porto Alegre .....	
4.2.3 Tempos e espaços pedagógicos .....	
4.3 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE A PARTIR DE 2005: “O QUE VEM POR AÍ?” .....	118
5 O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: SABERES CONSTRUÍDOS A PARTIR DE SUAS PRÁTICAS .....	125
5.1 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA .....	131
5.2 A AUTONOMIA E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR .....	136

### PARTE II – METODOLOGIA

6. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	142
6.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES NORTEADORAS .....	143
6.2 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	146
6.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	154

6.3.1 Análise de documentos .....	155
6.3.2 Notas de campo .....	157
6.3.3 Observações .....	158
6.3.4 Entrevista semi-estruturada .....	159
7. TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA .....	161
7.1 ESTUDO PRELIMINAR.....	161
7.2 APRENDIZAGENS A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR .....	164
7.3 NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA NO CAMPO: PORTAS ABERTAS X PORTAS FECHADAS .....	165
7.4 DESVENDANDO PORTO ALEGRE – AS ESCOLAS INVESTIGADAS .....	169
7.5 OS COLABORADORES E AS COLABORADORAS DO ESTUDO .....	181
7.6 CONSTRUINDO A VALIDEZ INTERPRETATIVA .....	184
PARTE III – ACHADOS E INTERPRETAÇÕES	
8 INTRODUÇÃO ÀS INTERPRETAÇÕES .....	195
9.A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	197
10 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA .....	203
10.1 RITUAL DE INICIAÇÃO: COMBINANDO ENTUSIASMO COM DESPREPARO .....	203
10.2 OUTRAS REDES, OUTRAS TRAMAS .....	210
10.4 A ESCOLA: O TODO NÃO É APENAS A SOMA DE SUAS PARTES .....	214
11 REPRESENTAÇÕES SOBRE O TEMA CURRÍCULO .....	219
11.1 CURRÍCULO: O QUE É E O QUE PODE SER.....	219.
11.2 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE .....	228
12. REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	234
12.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA .....	235
12.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA “CIENTÍFICA” E A EDUCAÇÃO FÍSICA “PEDAGÓGICA” .....	239
12.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ESPORTE .....	243
13. PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES .....	249
13.1 CONHECER A REALIDADE DO ALUNO (“O OUTRO”) .....	249
13.2 PLANEJAR, REPLANEJAR, IMPROVISAR .....	251
14 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	254
14.1 SER PROFESSOR NO TERCEIRO MILÊNIO .....	254
14.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NOS DIAS DE HOJE .....	259
15 O COLETIVO E A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	265
15.1 SOLIDÃO X A UTOPIA DO GRANDE COLETIVO .....	266
15.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA:	

<b>UM ESBOÇO .....</b>	<b>268</b>
<b>16. CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: INOVAR, RESISTIR OU ABANDONAR? .....</b>	<b>279</b>
<b>16.1 A DINAMICIDADE DOS CICLOS .....</b>	<b>279</b>
<b>16.2 NOVOS/VELHOS TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>283</b>
<b>16.3 CICLOS E AVALIAÇÃO: O FIO DA MEADA PARA A TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>289</b>
<b>17. PESQUISA, PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS: O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE .....</b>	<b>294</b>
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>300</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>324</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>338</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 .....	46
FIGURA 2 .....	112

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 .....	88
QUADRO 2 .....	88
QUADRO 3 .....	88
QUADRO 5 .....	89
QUADRO 6 .....	170
QUADRO 7 .....	171
QUADRO 8 .....	181
QUADRO 9 .....	183
QUADRO 10 .....	183
QUADRO 11 .....	193

## LISTA DE SIGLAS

AP – Administração Popular.  
BP – Turma de progressão de II ciclo (B)  
BH – Belo Horizonte  
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.  
CE – Conselho escolar  
CME – Conselho Municipal de Educação.  
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.  
CP – Turma de progressão de III ciclo (C)  
CT – Complexo Temático.  
DF – Distrito Federal.  
EC – Escola Cidadã.  
EF – Educação Física.  
EsEF – Escola de Educação Física.  
F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte  
LA – Laboratório de Aprendizagem.  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
NAI – Núcleo de Ação Institucional.  
NAI – Núcleo de Ação Interdisciplinar.  
ONGs – Organizações Não-Governamentais.  
OP – Orçamento Participativo.  
OP/RME – Orçamento Participativo da Rede Municipal de Ensino.  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.  
PDA – Plano Didático de Apoio.  
PDT – Partido Democrático Trabalhista.  
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre.  
POA – Porto Alegre.  
PPGCMH – Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano.  
PPS – Partido  
PPP/EC – Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã.  
PPP – Projeto Político Pedagógico.  
PT – Partido dos Trabalhadores.  
RME – Rede Municipal de Ensino.  
RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.  
RS – Rio Grande do Sul  
SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos.  
SEP – Síndrome do Esgotamento Profissional.  
SIR – Salas de Integração e Recursos.  
SME – Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer.  
SMED – Secretaria Municipal de Educação.  
TP – Turma de Progressão.  
UFBA – Universidade Federal da Bahia.  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

**PARTE I**

**DISCUSSÃO TEÓRICA**

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este estudo se constitui na tese de doutoramento resultante de uma investigação realizada no interior do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período entre 2002 e 2006.

A investigação realizou-se mediante a revisão bibliográfica que teve como descritores: educação física escolar, prática pedagógica, currículo organizado por ciclos e um trabalho de campo desenvolvido em quatro escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). O enfoque da discussão se enquadra em uma linha de pesquisa que trata da “Formação de Professores e Prática Pedagógica da Educação Física”, norteadora do grupo de pesquisa<sup>1</sup> no qual essa tese integra um projeto mais amplo cujo foco tem sido o ensino da Educação Física (EF) na RME/POA

O foco da investigação é a prática pedagógica da EF em escolas com currículo organizado por ciclos, na rede escolar acima citada. Participaram da investigação dezesseis professores de EF distribuídos em quatro escolas municipais de ensino fundamental.

A tese divide-se em três partes. Inicialmente, apresento uma fundamentação teórica. A seguir, discuto os aspectos metodológicos. Na terceira parte, trabalho com as informações coletadas em trabalho de campo, de modo a confrontá-las com a bibliografia pertinente ao tema em um processo de análise e elaboração das interpretações.

Na primeira parte procuro situar minha posição teórica procurando contextualizar a discussão. Nessa parte procuro explicitar claramente uma posição teórica para discutir educação no mundo contemporâneo. Essa escolha é fruto de um processo de amadurecimento no qual questionei-me sobre as finalidades da educação e o papel da escola através dos aspectos históricos relativos à escolarização e currículo, temas já tratados na literatura especializada pelos autores Lundgren (1997), Saviani (1991) e Silva (2002) entre outros.

Desse modo, direciono o meu enfoque sobre questões sociais atuais que vêm exercendo alguma forma de impacto direto sobre o trabalho dos professores de

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) sob a coordenação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

modo geral. Isso não significa que muitos desses aspectos sociais não tenham também causas que remontam a períodos anteriores, o que procuro pontuar quando necessário. A ênfase, no entanto, recai sobre as últimas décadas do século XX e seus efeitos sobre a educação.

Na segunda parte, apresento e justifico as opções metodológicas realizadas, reconstruindo a trajetória investigativa de modo a possibilitar aos leitores uma aproximação com o universo investigado e para que possam compreender, da melhor forma possível, as análises e interpretações resultantes desse processo.

Na terceira e última parte, apresento e discuto as interpretações que emergiram desse longo processo investigativo, as quais, espero, possam expressar, um pouco da riqueza e das aprendizagens vividas nos últimos anos e muito me alegraria poder compartilhá-las e submetê-las às considerações e críticas de quem as ler.

O problema de pesquisa que, dá direção teórica às reflexões apresentadas na seqüência, e a análise de dados empíricos, estão sintetizados na seguinte questão:

**Quais as tensões e reflexões imanentes à prática pedagógica dos professores de EF no currículo organizado por ciclos e as possíveis influências sobre sua ação docente?**

Assim, passo a apresentar a discussão teórica que se inicia com a educação nos tempos de globalização e alguns aspectos mais centrais em relação a esse processo. Em seguida faço uma aproximação ao problema de pesquisa de modo a conduzir uma reflexão em torno de currículo na contemporaneidade e a prática pedagógica que nele se encerra. Na seqüência, faço uma aproximação ao currículo organizado por ciclos e o processo de sua implantação na RME/POA, encerrando essa parte inicial com uma breve abordagem acerca do conhecimento dos professores e da prática pedagógica.

## 1 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A virada do milênio, mesmo tendo um forte caráter simbólico, já se delineava a partir um processo de mudanças iniciadas na segunda metade do século XX. Como descreveu Hobsbawm (1995), o “breve século XX”, caracterizou-se como uma era de extremos, marcado por mudanças drásticas resultantes da expansão tecnológica, do novo ordenamento político-econômico e social. Em seu livro, Hobsbawm (1995) destaca a velocidade com que profundas mudanças marcaram o mundo, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Não é difícil supor que um processo dessa magnitude viesse a ter algum tipo de impacto sobre a educação escolar.

Investigar em educação exige, no meu entendimento, uma definição de postura diante do mundo e da sociedade em que vivemos e na condição de pesquisadora, considero importante informar de qual posição me expesso. Falo, portanto, na condição de uma mulher, com 45 anos, que viveu sua infância/adolescência/juventude exatamente em um período em que o mundo entrava em um processo de transformações sociais, a uma velocidade jamais suposta possível, a partir de avanços tecnológicos que atingiram as esferas: econômica, política e social. Em razão disso, a tarefa de educar tornou-se cada vez mais complexa.

Fronteiras anteriormente bem demarcadas entre família, escola, comunidade, igreja, noção de autoridade e respectivas atribuições no processo formativo das pessoas foram deslocadas ou completamente diluídas. Bauman (2000) discute a “fluidez”, no estágio atual da modernidade, que, para esse autor, está associada à noção de extrema mobilidade e inconstância. As Instituições ganharam novos significados ou, em alguns casos, simplesmente perderam importância no processo social. O autor cita a “desintegração da trama social e o desmoronamento das agências de ação coletiva” (p.19) como sinais que anunciam a fluidez de um poder cada vez mais evasivo e mutante. Relações sociais mais densas, nesse cenário de predomínio do fugaz, tornam-se obstáculos a serem eliminados.

Uma das poucas certezas que arriscaria a manifestar é de que a educação que recebi, tanto no âmbito familiar quanto no escolar já não pode dar conta das demandas das novas gerações. Mesmo que muitos valores, procedimentos e

modelos possam ser resgatados do passado, precisam ser cuidadosamente revistos, reconsiderados e acrescidos de reflexões e compreensões acerca do mundo em que se vive hoje.

Discutir educação nos dias de hoje é bastante difícil sem o uso, em algum momento, do termo *globalização*, principalmente ao se considerar o fenômeno da Globalização Econômica e Mundialização da Cultura. Ao longo dos últimos anos, essas noções tornaram-se multifacetadas: podem significar abismos de desigualdade social, mas também, processo de aproximação e comunicação para além de fronteiras geográficas.

Inicio uma tentativa de delimitação do termo *globalização*, tomando emprestadas, como referência, algumas noções de Bauman (1999) pela forte impressão que uma de suas obras me causou, já a partir do título: *Globalização – as conseqüências humanas*. Para mim, este é o ponto nevrálgico de qualquer reflexão em torno do processo de *globalização*: quais suas conseqüências para a humanidade? O que muda na vida das pessoas comuns? As discussões apresentadas por esse autor colocam o ser humano frente a frente com a realidade cotidiana, dos sofrimentos humanos que não são visíveis nos índices econômicos, estatísticas e acontecimentos noticiados diariamente. Não se trata de grandes catástrofes, mas da degradação física, social e moral contínua e anônima que atinge uma grande parcela da população mundial.

Nas palavras de Morin (2004), trata-se da “barbárie silenciosa” que, em oposição ao espetáculo midiático que põe à mostra um cenário de guerras e violência urbana, expande-se no Planeta sob o olhar conivente e silencioso da sociedade.

Retomo a obra de Bauman (1999, 2003) como ponto de referência para as considerações sobre contemporaneidade e *globalização* devido a sua abordagem sobre a relação tempo-espço no mundo *globalizado*. O autor tece considerações bastante provocativas e que abrem passagem para a questão educacional relacionada ao tema central desta investigação. Trata-se, portanto, de uma escolha intencional, posicionada e de forma alguma neutra. Já é quase senso comum, em muitas comunidades científicas, admitir que a ciência não é neutra. Ainda assim, considero importante ratificar minha posição pessoal em relação a isso porque acredito que a capacidade de indignar-se diante desse quadro é um ponto de

referência nas escolhas que fazem parte de um processo investigativo no seu conjunto.

Sou professora de escola pública e, se, por um lado, tenho clareza da importância de um posicionamento na condição de pesquisadora e da necessidade de um exercício de estranhamento em relação ao universo de investigação<sup>2</sup>, também confiro igual importância ao fato de assumir uma posição clara e definida, a começar pela escolha de autores e obras cujas abordagens sobre o contexto histórico atual e suas conseqüências sobre a educação julgo mais adequadas. Fazer pesquisa é um ato político tanto quando o é a docência, por implicar escolhas deliberadas, comprometidas e interessadas.

Para Bauman (1999) *globalização* é uma das palavras da moda. A importância que lhe é conferida hoje, a reveste de certa “magia”, capaz de atribuir-lhe o poder de causar toda a felicidade ou infelicidade no mundo. A partir disso, o autor procura “dissipar a névoa que cerca esse termo” conduzindo seus leitores a uma percepção mais clara da condição humana na qual se encontram atualmente. Talvez, as afirmações do autor obriguem seus leitores a “lembrarem” o que seria mais cômodo esquecer ou defrontar-se com o que seria mais confortável dar as costas. Quero dizer com isso, que o texto de Bauman (1999) expõe a degradação do ser humano que fica à margem do processo de globalização, com acesso restrito a determinados veículos de informação, em um tempo em que estar informado é uma das formas de adquirir algum poder, mesmo que limitado, sobre a própria vida. A democratização desse acesso tem, sabidamente, um custo: social, econômico e pessoal.

Uma das reflexões balizadoras de obra de Bauman (1999, p.7) é a compreensão tempo/espaço que, segundo o autor autor: “encerra a multifacetada transformação em curso dos parâmetros da condição humana.” Os efeitos causados pela atual compreensão tempo/espaço incidem na forma pela qual as sociedades, comunidades interplanetárias e territoriais se estruturam. Também os usos do tempo e do espaço são “diferenciados e diferenciadores” gerando, para uns, a globalização e a liberdade e, para outros, ao contrário, a localização e um destino indesejado e perverso que pode chegar à exclusão, porque estar incluído tem um custo.

---

<sup>2</sup> A questão do estranhamento será abordada de modo mais detalhado no capítulo que trata da metodologia de pesquisa adotada.

A globalização estabelece, ainda, segundo o mesmo autor, uma separação entre política e economia, de tal modo que a primeira se enfraquece e fica destituída do poder regulatório sobre a segunda, favorecendo um desequilíbrio cada vez mais forte na distribuição de poder social decorrente das condições econômicas dos grupos e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse cenário, são os representantes da economia globalizada e as “condutas do mercado” que passam a regular a política. Surge uma redistribuição mundial de poder e liberdade de agir a partir do impulso da tecnologia da velocidade. Assiste-se, segundo o autor, a um processo de “reestratificação mundial” que faz surgir uma nova “hierarquia sociocultural em escala planetária” (BAUMAN, 1999, p.78)

De acordo com o dizer de Flecha e Tortajada (2000), vive-se uma “economia informacional e global” surgida, fundamentalmente da revolução tecnológica dos últimos vinte e cinco anos, marcada por organizações democráticas em nível micro, mas que em nível macro acarretam forte exclusão do mercado e da produção de grandes segmentos da população. Se por um lado antigas distâncias em níveis de desenvolvimento entre o norte e sul se reduzem em um franco processo de globalização da economia, em contrapartida surgem diferenças de crescimento econômico, de capacidade tecnológica e de condições sociais em diferentes regiões do mundo, por vezes no interior de uma mesma cidade.

Os autores citados acima partem de uma visão de globalização a partir da economia para elucidar suas consequências em outros setores como na educação, por exemplo, onde o domínio de certas habilidades valorizadas na sociedade da informação, torna-se o fator decisivo para a exclusão das pessoas que não disponham das competências desejadas para a criação e trato com a informação. A educação passa a assumir um papel central para proporcionar acesso aos meios de informação e de produção que possa conduzir a um processo de inclusão.

Prosseguindo, Flecha e Tortajada (2000) alertam para o fato de que a organização, codificação e transmissão do conhecimento estão se estabelecendo em sintonia com grupos privilegiados. Por conseguinte, pessoas que não dominam as habilidades impostas por tais grupos correm o sério risco de ficarem excluídas socialmente, em diferentes partes do mundo. A capacidade de atuar em grupo, mas também agir com autonomia, a flexibilidade para novas aprendizagens e funções, enfim uma predisposição e preparo para a polivalência tornam-se fatores decisivos para a inserção do homem e da mulher não apenas no mercado de trabalho, mas na

vida social de modo mais amplo. Como já afirmei antes, isso tem um custo nem sempre acessível a todos.

Inclusão não é algo que se concretize por decretos, mas mediante um processo assentado em investimentos, recursos e estratégias adequadas. Daí os autores fazerem um chamamento aos educadores para que, a partir de um conhecimento efetivo sobre a sociedade em que se vive e as mudanças em andamento, busquem potencializar “não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente”, considerando todos os saberes circulantes em diferentes esferas e grupos sociais e fortalecendo a capacidade dos sujeitos desprovidos de poder social e econômico.

No entendimento de Tedesco (1999) está em andamento uma crise sem precedentes, a qual atinge todo o conjunto de instâncias integrantes da estrutura social: mercado de trabalho, sistemas administrativo e político, família e também o sistema de valores e crenças que orientam a vida em sociedade. Não se trata, portanto, de uma crise em que a educação não atinge os objetivos sociais a que se propõe, mas sequer parece possível definir a quais objetivos deve atender e em que direção deve orientar suas ações. Entendo que esse representa o ponto nevrálgico do cenário complexo onde atuam os professores.

Na continuidade de sua argumentação, Tedesco (1999) faz uma aproximação entre as novas tecnologias e as transformações sociais em andamento. O autor aborda particularmente três áreas sobre as quais o processo de transformações parece incidir de forma mais aguda: modo de produção, tecnologias de comunicação e democracia política.

A noção de *flexibilidade*, presente na organização das empresas capitalistas contemporâneas, foi engendrada a partir do uso de novas tecnologias voltadas a uma produção cada vez mais versátil para atender as necessidades do público consumidor e criar novas demandas de interesse.

No interior das empresas, as tendências de inovação constante e a flexibilidade se traduzem em uma profunda instabilidade interna que mina as possibilidades de trabalho em equipe, pois, em que pesem os discursos que exaltam o cultivo da competência para atuar em conjunto, o que ocorre, de fato, é um acirramento da competição entre os trabalhadores. Porque o que está em jogo é a permanência no posto de trabalho e, em última instância, a sobrevivência.

É o conhecimento, sempre atualizado, que oferece maior poder de competitividade e isso não está tão facilmente disponível. É apenas uma minoria que pode atender a essas exigências e manter-se em condições mínimas de estabilidade no mercado de trabalho.

O avanço das novas tecnologias de informação abala conceitos básicos, por exemplo, tempo e espaço, e exigem o repensar da própria noção de realidade, a partir das “realidades virtuais”, gerando interrogações e problemas de ordem epistemológica (TEDESCO, 1999). Próximo de algumas afirmações de Bauman (1999), Tedesco (1999) reafirma as conseqüências de tais rupturas sobre a vida política de modo mais amplo e também identifica novas formas de cidadanias que oscilam entre a ampliação e a localização, não sendo dado a todo e qualquer cidadão o direito de escolher, mas apenas a alguns.

Também Flecha e Tortajada (2000), identificam a existência de uma crise desencadeada pelo abalo das certezas científicas que contradizem os próprios conceitos científicos de busca de uma verdade única e absoluta. A mesma tecnologia que revoluciona a economia o faz dentro dos lares, alterando, significativamente, a vida cotidiana das pessoas e das formas de organização social e política.

A ausência dos pais, as novas formas de organização familiar e a redução das relações entre as famílias de uma comunidade representam características predominantes da vida urbana. O processo de socialização primária, antes sob responsabilidade da família, está sendo absorvido pela escola, acumulando-se à socialização secundária que já fazia parte da educação escolar (SAVATER, 2005).

Ainda na tentativa de ampliar uma possível visão sobre o tema, acrescento a definição de Gimeno Sacristán (2002, p.17) do termo globalização:

Um conceito que alude a fenômenos ou processos que não o são. Em termos gerais, Globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneiras distintas em cada caso.

Embora Gimeno Sacristán (2002) apresente uma visão que pode ser considerada mais otimista em relação aos autores anteriores, de uma ou outra

forma, as diversas definições revelam que a vida das pessoas de diferentes regiões do mundo, variados segmentos ou classes sociais, sofre modificações ainda que as percepções e a capacidade de reagir a tais mudanças possam variar enormemente; ainda que para algumas pessoas represente avanço e para outras, retrocesso. A informação, a capacidade de acessá-la, de interagir com ela e de obter algum proveito desse processo não acontece de forma igualitária, embora, paradoxalmente, o trânsito da informação, de modo geral, atinja, atualmente, uma amplitude nunca vista.

Gimeno Sacristán (2002) e Flecha e Tortajada (2000) voltam-se para o aspecto cultural que parece conter algumas possibilidades de avanço para uma *outra globalização*, através de uma educação intercultural em relação aos conhecimentos e valores diversos, não com um caráter homegeneizador, mas justamente na direção de uma correção de desigualdades frente às diferentes oportunidades disponíveis.

Com ênfase para em aspectos, Pires (2005, p.215) também destaca a dimensão cultural subjacente ao processo de globalização, definindo-o como a “(re)organização neoliberal econômico-financeira do capitalismo monopolista e do capitalismo especulativo internacional”. Para esse autor, globalização econômica e mundialização da cultura integram um mesmo fenômeno embora cada processo possa apresentar características próprias. A partir do aspecto econômico está em andamento uma progressiva e desigual integração de mercados que assumem papel preponderante em relação aos Estados.

A articulação entre globalização econômica e a mundialização da cultura para Fesnterseifer (2005) se assenta na transformação de bens culturais, em mercadorias ou bens simbólicos que podem ser disponibilizados aos mercados consumidores mundiais. A argumentação do autor é bem mais completa e detalhada, no entanto, um aspecto que desejo salientar é o de que, em função de uma otimização de ganhos, também o mercado consumidor é moldado para consumir de forma global, tendo a mídia um papel integrador destacado que, ao “espetacularizar a realidade”, criando uma aproximação entre diferentes culturas, consegue forjar um sentimento de pertencimento para além dos traços identificadores de cada cultura isoladamente. Esse sentimento facilmente conduz a um consumo em que padrões de referência são compartilhados e globalizados,

posição também assumida por Santos e Lopes (1997). Daí, a tese de Pires (2005) a respeito da indivisibilidade entre globalização econômica e mundialização da cultura.

Encerrando essas reflexões, retomo Flecha e Tortajada (2000) que incitam a um movimento de busca e construção de alternativas e citam exemplos concretos de possibilidades de avanços, a partir da noção de que educação precisa ser pensada de modo mais amplo. Também defendem a possibilidade de escolha dos agentes que atuam em educação entre serem agentes de transmissão ou de transformação, a partir da afirmativa de que não há educação neutra. As opções desses agentes podem tanto conduzir a um processo de adaptação social quanto, no sentido oposto, oferecer condições para uma apropriação crítica do processo educativo.

As considerações sobre o mundo globalizado apontam para uma forte ênfase na informação (sociedade da informação), formas de sua produção e circulação, condições de distribuição e o acesso desigual às diferentes tecnologias de informação, atravessando, ainda, a questão cultural. Não é possível ignorar o risco de um direcionamento à homogeneização e ao imperialismo cultural, mas não devemos acreditar nisso como um fato inexorável. A partir disso, proponho o direcionamento para o trinômio tempo/espaço/educação que, mais do que nunca, parecem imbricados.

### **1.1 O TRINÔMIO TEMPO/ESPAÇO/EDUCAÇÃO**

O processo de globalização em andamento, embora possa ser definido, explicado ou justificado de diferentes maneiras e a partir de posições bastante diversas, apresenta alguns aspectos aos quais ninguém, independente de seu posicionamento, pode se negar a vê-los: vive-se uma era em que tempo e espaço se tornaram dimensões em absoluta mutação. Ou, talvez, o que esteja se transformando seja a percepção humana a respeito dessas dimensões, ou, ainda, ambos. O fato é que a relação das pessoas com o tempo e o espaço vem mudando de modo incessante e, de algum modo, isso se reflete na educação. Bauman (2003) discorre sobre a precariedade dos vínculos nos tempos atuais, abordando os diferentes níveis em que possam se estabelecer. São tempos de fluidez, em que não há lugar para valores perenes ou relações mais sólidas.

Antes de dirigir o foco para o trinômio, acima citado, proponho uma reflexão um pouco mais ampliada sobre tempo e espaço e como essas duas dimensões vem

sendo abordadas e relacionadas por alguns autores. Em alguns momentos, entremeiam-se algumas informações mais pontuais sobre aspectos históricos que influenciaram as concepções que circulam, atualmente, sobre esse tema.

A relação entre espaço, tempo e educação pode ser compreendida, por exemplo, a partir da afirmação de Frago (2001, p.61) de que,

qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

Na visão acima, a atividade educativa, no seu cotidiano, está pautada por essas duas dimensões. Esse é um ponto básico e que deve ser lembrado ao longo das reflexões sobre o currículo e sua concretização nas práticas pedagógicas investigadas, pois, fundamentalmente, o currículo organizado por ciclos pressupõe novas formas de pensar a relação tempo/espaço/educação. Antes, no entanto, serão apresentadas algumas considerações acerca de tempo e espaço para que essas dimensões possam ser compreendidas no mundo atual e sua importância na constituição do processo educativo.

Em uma obra totalmente dedicada a reflexões acerca do tempo, Elias (1998, p.13) apresenta uma primeira aproximação do termo:

A expressão 'tempo' remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais seqüências de acontecimentos em evolução contínua. Se as seqüências em si são perceptíveis, relaciona-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável – a idéia de 'tempo', a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outros, imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptivos.

A noção de tempo como símbolo social é de grande importância para esse autor, além de ser um termo recorrente ao longo do livro, e remete ao fato de que o ser humano, individualmente, não é o responsável pelo conceito de tempo. Essa noção, parte inseparável da própria vida em sociedade, é assimilada por ele desde a infância, como símbolo de uma instituição social de caráter coercitivo. Experimentando-o desde a mais tenra idade, impõe-se que ele assimile a capacidade de autodisciplina em relação ao tempo que lhe será exigida na vida adulta.

É fácil identificar o papel que joga a escola, em particular a do nível fundamental, para o disciplinamento em relação a formas de organização do tempo estabelecidas socialmente e que está associado a alguma forma de produção, tal como deverá se comportar na vida adulta. O papel coercitivo do tempo sobre o ser humano e seu caráter social é comentado por Elias (1998, p. 30) da seguinte forma:

A enorme internalização das restrições sociais relativas ao tempo é, com efeito, um exemplo paradigmático de um tipo de cerceamento ligado à civilização, que encontramos com frequência nas sociedades desenvolvidas. Os membros dessas sociedades podem observar em si mesmos essa compulsão a se situarem no tempo, enquanto outras modalidades de autodisciplina ligadas à civilização talvez lhe sejam perceptíveis com menos facilidade.

Para Elias (1998), o ser humano comunica-se, fundamentalmente, através de símbolos sociais, por exemplo, a língua de seu grupo. O múltiplo não é algo que simplesmente vem de fora e que passa a integrar a própria personalidade de cada indivíduo em separado. Há um processo de interação entre o que vem do mundo exterior e que é assimilado, de maneira única, pelo indivíduo. Esse processo de diferenciação individual, no entanto, é limitado, pois, a partir de certo ponto, usando o idioma como exemplo, uma diferenciação excessiva levaria simplesmente à perda da função de comunicação.

Nessa linha de pensamento, o autor apresenta outros exemplos: a formação da consciência moral, de pulsões e afetos em determinadas formas de socialização, ou, ainda, em relação às formas de lidar com o dinheiro e com o tempo. Em cada um deles é possível encontrar formas correspondentes de ação e de sentimentos, mas, acima de tudo, representam um *habitus social* compartilhado por diferentes membros de um grupo e que é, simultaneamente, integrado à personalidade de cada um. Os símbolos sociais adquiriram, ao longo da história, um papel de orientação e podem, desse modo, serem considerados como formas de conhecimento.

O autor é recorrente ao dizer que o tempo constitui um símbolo social da cultura humana, entre outros, que são aprendidos pelas pessoas para que possam orientar-se. Por outro lado, Elias (1998) identifica a “coerção do tempo” que entende seja de natureza social. Essa coerção se dá a partir da multidão sobre o indivíduo, mas não deixa de vincular-se a dados naturais, como é o caso do envelhecimento:

Desde que existem homens, e certamente já em nossos ancestrais não humanos, a vida sempre seguiu o mesmo curso, do nascimento até a morte, independentemente da vontade ou da consciência dos homens. Mas a ordenação desse processo, sob a forma do correr dos anos, só se tornou possível a partir do momento em que os homens desenvolveram, para suas próprias necessidades, o símbolo regulador do ano. (ELIAS, 1998, p.21)

Vale lembrar que a organização dos homens em relação ao estabelecimento de uma cronologia ocorreu muito recentemente se comparada ao desenvolvimento de formas de comunicação mediante uma linguagem comum. Ao comentar o processo de civilização, controle social e auto-disciplina, Elias (1998, p.25) afirma que

o controle social impede que as modalidades de autodisciplina sejam submetidas a variações muito acentuadas nos indivíduos. Reencontramos a idéia de que a diferença entre as fases antigas e recentes do processo civilizador não está na falta de disciplina, num caso, e sua presença, no outro. O que muda é a relação entre as coerções externas e as coerções internas e, em particular, os tipos de autodisciplina e seu modo de integração.

A função de orientação, exercida pelo tempo socialmente organizado, é reforçada pelo seu uso como um instrumento de regulação de condutas e, até mesmo, da sensibilidade humana. De algum modo, a noção de tempo vem se transformando, não simplesmente de modo histórico ou contingente, mas estruturado e orientado. Para Elias (1998), a teoria da relatividade torna-se um divisor de águas à medida que rompe com a representação newtoniana de tempo como algo “único e uniforme através de todo o universo físico” que cede espaço a uma noção *relacional* que, para além do próprio Einstein, exige que a relação entre tempo físico e tempo social seja devidamente compreendida para que a noção de tempo, de modo mais amplo, seja aclarada. A partir da teoria da relatividade, a noção inexorável e linear de tempo perde seu caráter dogmático. Em seu lugar configura-se uma compreensão de o tempo como algo que é percebido e incorporado de modos diversos pelos sujeitos localizados em contextos diferentes.

Mais recentemente, o transporte da informação acarretou uma ruptura na noção de mobilidade que deixa à margem o movimento dos corpos físicos. A informação se desloca independente de seus portadores e do próprio objeto sobre o qual informa. A mesma informação pode estar disponível em qualquer lugar do mundo simultaneamente (BAUMAN, 1999), o que parece corroborar a afirmação de Stix (2002, p.51) de que “o tempo, em essência, triunfou sobre o espaço.” É também Stix (2002.) quem lembra que a tecnologia, ao longo do tempo, vem alterando a

percepção da forma como a sociedade se organiza, referindo-se aos avanços nos processos de medição do tempo e seus efeitos sobre as diferentes comunidades sociais. Os avanços na medição do tempo atingiram tal precisão que o tempo tornou-se referência para mensurar também as dimensões espaciais.

Se, por um lado, o tempo pode ser apreendido a partir de avançados equipamentos tecnológicos, sua dimensão cultural não pode ser ignorada. Para Ezzell (2002), as diferentes percepções e usos do tempo nas diferentes sociedades refletem suas prioridades e até mesmo sua visão de mundo e, mesmo que relógios e calendários possam estar presentes em diferentes culturas, isso não atesta que o tempo, efetivamente, corra da mesma forma em todas elas. Ao que parece, diferentes formas de organização de tempo em diferentes culturas revelam valores, crenças e significados distintos que são atribuídos a diferentes acontecimentos e às hierarquização desses fatos na cronologia de cada comunidade. Do mesmo modo, diferentes sujeitos podem ter percepções distintas acerca do tempo.

Em relação a esse processo de avanço tecnológico na marcação do tempo, é interessante citar que os primeiros relógios mecânicos foram criados por artesões do século XIII para atender às exigências de mosteiros e comunidades urbanas, para uma medição do tempo mais confiável (ANDREWES, 2002). A passagem de medições baseadas nos ciclos naturais para uma uniformização de medida parece estar vinculada ao processo de urbanização, isto é, ao comércio e indústria e às instituições religiosas (ANDREWES, 2002; ELIAS, 1998)<sup>3</sup>. Assim, passa a se estabelecer uma homogeneização do tempo em oposição à sua percepção de forma mais subjetiva.

Tais indícios são importantes para qualquer reflexão sobre a organização do tempo no interior das escolas, pois, o ensino obrigatório tem suas raízes exatamente na necessidade de preparar cidadãos adaptados ao mundo do trabalho capitalista, mas, mesmo com o advento do ensino laico, trazem as marcas de uma organização disciplinar fundada nas instituições religiosas.

O currículo organizado em ciclos de aprendizagem, conforme será mostrado mais adiante, representa uma tentativa de resgatar a relação do educando com o

---

<sup>3</sup> A Igreja Católica teve um papel importante no processo de desenvolvimento da tecnologia dos relógios dada a severa disciplina de horários de oração observada no interior de suas instituições e que também se estendia para os processos de ensino (Andrewes, 2002.)

tempo próprio de sua aprendizagem. Por sua vez, Savater (2005, p.42) argumenta sobre a imbricação entre educação e tempo da seguinte forma:

O ensino está intrinsecamente ligado ao tempo, como transfusão deliberada e socialmente necessária de uma memória coletivamente elaborada, de uma imaginação criadora compartilhada. Não há aprendizado que não implique consciência temporal e que não responda direta ou indiretamente a ela, embora perfis culturais dessa consciência – cíclica, linear, transcendente ou imanente, de máximo ou mínimo alcance cronológico – sejam enormemente variados.

Se, por um lado, a abordagem de Savater (2005) tem um caráter mais amplo quanto à relação ensino-tempo, tendo como pano de fundo a cultura compartilhada de uma comunidade, o autor também não ignora fenômenos contemporâneos que atingem a sociedade globalizada, por exemplo, a “cultura do zapping”<sup>4</sup>(p.108). Não lhe escapa a influência que esse tipo de fenômeno tem sobre as crianças e adolescentes e que, para ele, “fomenta o esvoaçar histérico entre programas, discos, etc. e os torna incapazes de ver ou escutar o que quer que seja do princípio ao fim (p.108)”. Esse novo modo de se relacionar com a informação e o tempo repercute no cotidiano escolar na forma de uma tolerância extremamente reduzida ao tempo convencional dos períodos de aula ou qualquer atividade que exija mais esforço.

Quando tratada de forma menos aprofundada essa questão pode aparentar certa moralidade nostálgica dos tempos em que os estudantes se mostravam obedientes e capazes de suportar a rígida disciplina de tempo das escolas, mas considerando-se o conjunto de reflexões expressas por Savater (2005), embora não seja viável reproduzi-lo na íntegra, é possível identificar que essa forma de se relacionar com a informação de forma extremamente rápida e simultânea privilegia o acúmulo de múltiplas informações, sem que, necessariamente, sejam elaboradas, refletidas, relacionadas e dotadas de algum significado. Grosso modo, acumular informações não implica direta ou necessariamente elaboração de conhecimento.

A necessidade compulsiva por vivências rápidas e diversificadas que limitam a capacidade de esforço e espera por uma gratificação é analisada por Bauman (2001), conforme já citado anteriormente, e diretamente relacionada à precariedade

---

<sup>4</sup> Trata-se do hábito cada vez mais freqüente nas novas gerações de, através dos aparelhos de controle remoto, ficar alternando os canais de transmissão televisiva acompanhando diferentes programações simultaneamente sem, no entanto, fixar-se em nenhuma delas de forma mais atenta. O mesmo tipo de comportamento pode ocorrer diante de outras formas de mídia.

dos vínculos. Fica bastante evidente que a necessidade de satisfazer o desejo pela informação sobrepõe-se ao esforço em elaborar e relacionar diferentes informações com a realidade forjando conhecimento. Por trás está, em verdade, uma atitude de consumo que permeia as diferentes formas de relação, tanto entre as pessoas quanto entre pessoas e objetos, pessoas e informação, enfim, o foco deixa de estar nas pessoas para estar no objeto desejado. Daí, a precariedade das relações, citadas anteriormente, as quais, na escola, repercutem diretamente no processo educativo e todos que dele tomam parte.

Com outro tipo de enfoque, Peixoto (1988) analisa o reflexo da velocidade sobre a organização do espaço, mais especificamente abordando questões arquitetônicas. O autor compara as fachadas antigas e modernas, salientando a riqueza de detalhes minuciosos nas primeiras e, ao contrário, as formas planas e chapadas das construções contemporâneas. Essas diferenças indicam que as fachadas antigas eram feitas para serem observadas de perto, por pessoas que caminhavam devagar e com condições para apreciá-las. De modo oposto, as construções modernas correspondem a uma visão em velocidade, que o autor compara à percepção que se tem de uma paisagem quando se anda em um carro em alta velocidade. Tudo o que se apreende é uma imagem chapada, destituída de relevo ou detalhes.

Se, anteriormente, fiz referência ao aspecto coercitivo do tempo e de que modo a escolarização joga um papel importante em relação a isso, com o espaço não é diferente. Frago (2001), sob uma perspectiva histórica, analisa detalhadamente como o espaço assume importância na constituição curricular e, conseqüentemente, na dos próprios educandos. Também relaciona, em vários momentos, as dimensões tempo e espaço na constituição do processo educativo, cuja inter-relação configura-se a partir e mediante o currículo escolar.

Ao comentar a arquitetura escolar, Frago (2001, p.42) a define como um “elemento do currículo invisível ou silencioso” mesmo que ela se apresente de modo explícito. O autor acrescenta ainda que

a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A organização de tempo e do espaço no interior das escolas constituiu-se a partir de uma série de contingências históricas que correspondiam aos interesses e às necessidades de determinado tempo histórico. Ainda que possam ter havido mudanças ao longo dos tempos, existe uma estrutura básica definidora dos tempos e espaços escolares que permanece quase intacta.

O espaço e a educação não são neutros. As escolhas que são feitas na constituição do currículo envolvem não apenas o que se vai aprender, mas onde, de que modo, em que tempo.

Para Varela (1992), as categorias tempo-espaço e socialização escolar são de grande importância para a compreensão do surgimento e fortalecimento de um forte processo de individualização e regulação que se coadunam com o próprio processo de aprendizagem. Esse poder regulatório se expande do indivíduo para um controle também sobre os saberes, portanto, agindo tanto na produção de indivíduos quanto na dos saberes<sup>5</sup>.

Os tempos escolares são, para Vago (2003), múltiplos, pessoais e também institucionais, individuais e coletivos e todas as iniciativas no sentido de delimitações através de organizações curriculares por séries/anos, grades de horários, relógios, sinais que expressam diferentes proposições de trajetórias institucionais e manifestam a força educativa e a centralidade da dimensão temporal no interior das escolas.

Prosseguindo, o autor tece considerações pertinentes sobre tentativas de mudanças que “mobilizam as pessoas envolvidas, pois têm conseqüências para a vida não apenas das crianças, professoras e diretoras, mas para suas famílias, para as práticas do trabalho, enfim repercutem em outras práticas sociais” (2003, p.208). Essas considerações explicitam o grau de importância que a organização do tempo no interior das escolas pode ter para além dos muros escolares.

Além da dimensão temporal, também o espaço e as formas de distribuição, ocupação em relação a ele, têm, para Vago (2003), projeção física e simbólica, cumprindo uma função educativa de grande importância. Para o autor,

---

<sup>5</sup> Em suas obras *Vigiar e punir*, *Arqueologia do saber*, entre outras, Michel Foucault apresenta elementos indispensáveis para a compreensão entre o controle social e a educação. Optei, no entanto, em não fazer uma abordagem foucaultiana porque, no conjunto do trabalho, busco autores e perspectivas mais positivas em relação a possíveis transformações.

a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no espaço, na sala de aula, no pátio, nas quadras, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. É então que se pode falar de uma dimensão estratégica do espaço escolar. (p.210)

As considerações de Vago (2003), em relação a tempo e espaço e os desdobramentos que resultam da forma como essas dimensões são tratadas e organizadas nas escolas determinam o impacto que terão sobre o processo formativo das pessoas e, de modo menos explícito, sobre a sociedade de modo mais amplo. O mesmo autor propõe questionamentos acerca dos usos do tempo e do espaço no interior das escolas, das inovações em relação a isso e, aprofundando, sugere que tais questionamentos possam ter como foco a prática pedagógica da EF. A busca de compreensão em torno dessas questões e as representações subjacentes às decisões em relação às múltiplas maneiras de organizar tempo e espaço na escola, e em particular na EF, constituem pautas instigantes de pesquisa e, de certo modo, motivaram e são tematizadas nesta investigação.

O tempo incide, ainda, segundo Molina Neto e Molina (2001), sobre a forma pela qual os professores organizam seu trabalho porque estão submetidos a um conjunto de normas legais e administrativas que determinam os dias letivos e sua distribuição. Desse modo, a forma como os professores estruturam seu trabalho tende a ser seqüencial e linear, privilegiando aspectos administrativos. A análise dos autores abrange o trabalho cotidiano nas escolas, assim como a formação inicial<sup>6</sup> dos professores de EF.

De outra parte, Hargreaves (1992, 1996), toma como ponto de partida, a centralidade do tempo na organização do trabalho docente e vários elementos que perpassam a organização do tempo no interior da escola e, conseqüentemente, as relações que nela têm lugar. Destaco, aqui, os marcos de tempo, monocrômico e policrômico<sup>7</sup>, que o autor apresenta para fundamentar suas argumentações sobre as decisões de caráter administrativo e o trabalho docente. Para o autor, fundamentalmente, as decisões de caráter administrativo são pautadas por uma visão

---

<sup>6</sup> Entendo que o processo de formativo de um professor seja um continuum que se inicia já na sua própria escolarização. No entanto, apenas para diferenciar o período que compreende a formação em uma instituição de ensino superior, utilizarei a expressão *formação inicial*, como é mais usualmente conhecida.

<sup>7</sup> Em sua obra, Hargreaves (1992, 1995) trabalha inspirado em noções originalmente propostas pelo antropólogo Edward Hall.

monocrômica de tempo. Trata-se de uma forma linear, controlada e masculina de percepção do tempo. Nesse caso, há uma baixa sensibilidade ao contexto e uma orientação centrada em programas e procedimentos. Essa visão é própria da esfera empresarial de grandes organizações.

Em oposição, o marco policrômico de tempo pressupõe a ocorrência de várias ações simultâneas, uma orientação voltada às pessoas e às relações e um controle focado na descrição e avaliação das tarefas. Hargreaves(1992, 1995) identifica essa visão de tempo com as culturas ameríndias e latinas, marcadamente feminina.

As dimensões tempo e espaço oferecem possibilidades talvez inesgotáveis para reflexões e tentativas de compreensão acerca do que possa constituir *educação em tempos de globalização*. No entanto, limito-me a introduzir o tema para, a partir disso, encaminhar uma aproximação às discussões mais centrais desta investigação.

Ao questionar-me sobre o modo de abrir este capítulo, vários títulos de livros ou expressões importantes de obras que serviram de referência surgiram insistentemente, interpondo-se em possíveis decisões: educação em tempos de incerteza, educação para o século XXI, educar e conviver na cultura global, enfim, nomes e reflexões que, via de regra, tratam dos dilemas que perpassam o trabalho dos professores e professoras nos dias de hoje. Esse exercício reflexivo desdobrou-se em algumas considerações mais específicas sobre o papel da educação nos dias de hoje, que passam a ser tratadas na próxima seção.

## **1.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE**

Refletir sobre a educação, a partir de algumas noções prévias acerca de globalização, com tudo o que isso possa surtir de perplexidade ou desconcerto, pareceu uma escolha necessária, até mesmo para que se pudesse apreender que significado a educação pode adquirir nos dias de hoje, e argumentar sobre a importância de sua resignificação.

A obra de Savater (2005), *O valor do educar*, atesta a relevância de se debater sobre o sentido da educação nos dias de hoje e o faz mediante reflexões bastante lúcidas, tendo como base uma compreensão da sociedade atual, sua organização e os diferentes segmentos que estão envolvidos no processo educacional: família, escola e mídia, fundamentalmente. A obra permite ao leitor um

exercício reflexivo no sentido de compreender os novos papéis que esses diferentes segmentos vem assumindo no processo formativo das novas gerações e tece algumas análises instigantes e pertinentes, em particular para os educadores.

Retomo a questão do acúmulo de informações e o trato com elas, passando pela importância dos significados. Nas palavras de Savater (2005, p.36),

processar informações não é o mesmo que *compreender significados*. Muito menos é a mesma coisa que participar na transformação dos significados ou na criação de outros novos.(...) Até mesmo para processar informação humanamente útil é preciso prévia e basicamente ter recebido treinamento na compreensão dos significados. Porque o significado é o que não se pode inventar, adquirir ou sustentar isoladamente, mas depende da mente dos outros com aquilo em que consiste minha própria existência como ser mental.

É na relação intersubjetiva, ou através dela, que ocorrem a compreensão e a elaboração de significados. Embora se possa aprender bastante sobre o mundo sem uma intervenção direta ou indireta de alguém, depende-se dos semelhantes para obter “a chave para entrar no jardim simbólico dos significados” (p.35). Se, grande parte dos conhecimentos de caráter funcional pode ser elaborada na ausência da relação com o outro, o mesmo não é possível quando se trata da compreensão de significados.

Do mesmo modo que a significação, também a contextualização é fator importante para a elaboração de um conhecimento pertinente, mediante a capacidade de situar toda e qualquer informação no seu próprio contexto (MORIN, 2002, a). A vulgarização de diferentes tipos de mídia torna acessível, a um número crescente de pessoas, uns volumes progressivos de informações, ignorando faixa etária ou social. Um grande contingente de pessoas as recebe desprovidas exatamente do exercício da reflexividade, de significação e descontextualiza. Daí, a importância do ensino do que seja pertinente ou um conhecimento que leve a compreensão da relação das partes com o todo e do todo com as partes (Morin, 2002-b).

É ainda Morin (2002-b) que alerta para a necessidade de que as reformas de ensino aconteçam em consonância com a reforma de pensamento, mas a partir dos professores, provocando-lhes um estado de incerteza e necessidade de novas buscas. Temo, no entanto, que as incertezas e questionamentos que atravessam cada vez mais as práticas docentes levem tanto à busca de rupturas e novas alternativas quanto ao apego e ao resgate de velhas fórmulas. Daí, os

desdobramentos de reformas/ inovações no ensino terem uma ampla margem de imprevisibilidade. Não é possível ignorar a idiosincrasia presente no processo de elaboração de reformas/ inovações por parte do professorado.

Nas sociedades mais antigas, em que não havia a educação formal, as crianças aprendiam com seus familiares e membros mais velhos de suas comunidades. Tratava-se, no entanto, de comunidades cuja vida se organizava em torno de saberes empíricos limitados e com formas de vida sem variações para todos os homens e mulheres que as constituíam. É com o processo de emergência do saber científico, a evolução cultural das comunidades, com o processo de complexificação e abstração de muitos conhecimentos que o ensino formal se torna necessário. Já não é mais possível aprender tudo com os pais. Ocorre, também, um aumento no número de opções profissionais especializadas, cujo aprendizado já não pode ser feito apenas na transmissão de conhecimentos de um ofício de pai para filho como até então.

Em Günther (2000), ao discorrer sobre a estreita relação entre o capitalismo e o surgimento da escolarização obrigatória, são discutidas as contradições, próprias do sistema capitalista, que não tardaram a se manifestar no interior das escolas. Uma dessas contradições é a presença de um caráter elitista, com traços da cultura das classes dominantes, coexistindo com formas de desenvolver a submissão e a adaptação, como atributos necessários aos futuros trabalhadores.

Conforme citei anteriormente, a presente reflexão não se atém ao processo que conduziu à escolarização formal e obrigatória, porque, embora seja relevante, já foi exaustivamente abordado, e com muita propriedade, em diversas obras (LUNDGREN, 1997; SAVIANI, 1991; SILVA, 2002). Retorno ao mundo contemporâneo, na tentativa de ressignificar o processo de educar nas condições atuais em que se vive.

Com isso, espero ter anunciado, com a devida clareza, alguns posicionamentos pessoais em relação a educação no mundo contemporâneo. Ainda que o tema específico desta investigação esteja vinculado à prática pedagógica da EF na escola, julgo necessário entendê-la como uma prática social que tem lugar em um espaço de cruzamento de muitas outras práticas e não pode ser tratada de modo isolado. Em caráter introdutório optei, portanto, em situar-me frente ao fenômeno da educação escolar no mundo contemporâneo, problematizando alguns aspectos que

serão retomados ao longo deste estudo, em particular a relação tempo-espaço-conhecimento.

Encerrando esse capítulo, reforço a tese de que a educação, nos tempos atuais, apresenta a exacerbação de algumas contradições já esboçadas desde o início da escolarização pública, acumulando as dificuldades da sociedade contemporânea, particularmente as relacionadas ao fato de que a socialização primária, originalmente atribuição da família, tornou-se uma tarefa da escola em relação às condições de vida atuais (TEDESCO, 1999). As intensas transformações que se estabelecem na sociedade incidem fortemente na escola e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas que nela têm lugar, particularmente no que tange às dimensões tempo/espaço e relações com elas estabelecidas. Do mesmo modo, as interações entre os diferentes sujeitos que transitam na escola, e as diversas culturas que ali se confrontam, sofrem o impacto das transformações sociais, acentuando a complexidade da educação escolar.

A partir de agora, faço uma aproximação mais direta ao problema próprio desta investigação e dos interesses que desencadearam este estudo.

## 2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

O processo investigativo sobre formação permanente de professores de EF nas escolas municipais de Porto Alegre, por ocasião do mestrado em Ciências do Movimento Humano, proporcionou-me uma aproximação com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) muito provocativa, com aprendizagens muito importantes, mas acompanhadas de dúvidas e inquietações a partir de achados do campo e que transcendiam os limites possíveis daquele estudo<sup>8</sup>.

Foi possível identificar, durante naquela ocasião, que o processo de apropriação dos professores em relação aos conteúdos das diferentes ações de formação permanente realizadas na RME/POA era marcado por idiossincrasias, resultando em diferentes traduções para as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Os posicionamentos diante dessas mesmas ações também variavam bastante o que, de partida, já demarcava o processo de reflexão posterior aos eventos de formação. O cotidiano da prática docente e as condições em que essa prática tem lugar emergiu como um aspecto muito importante na constituição das práticas pedagógicas e dos conhecimentos dos professores de EF.

Após concluir a dissertação de mestrado, o desejo de continuar investigando levou-me ao doutorado. Em contrapartida, a possibilidade de ingresso na docência<sup>9</sup> da RME/POA também me parecia instigante, pelo fato de poder viver o ensino organizado por ciclos no seu dia-a-dia e, com isso, amadurecer e apurar alguns questionamentos pendentes no mestrado, particularmente quanto à prática pedagógica desses professores no seu cotidiano.

Desse modo, optei por uma imersão na escola que, no curto prazo, revelou-se, na mesma medida, valiosa e limitante. Valiosa porque, de fato, pude viver, na condição de professora de EF, o currículo organizado por ciclos a partir do interior da escola e compreendê-lo de forma diferente do que a partir da leitura que realizei de documentos e publicações ou através do trabalho de campo e da visão explicitada pelos colaboradores, tal como havia feito durante o mestrado. Essa experiência permitiu-me vislumbrar nuances importantes para configurar um problema de

---

<sup>8</sup> Trata-se de um estudo etnográfico, intitulada como Formação permanente de professores de educação física na RME/POA – um estudo a partir de quatro escolas da rede. Ao término do mesmo, lembro que o Prof. Dr. Airton Negrine manifestou a importância de que a discussão em torno da prática pedagógica fosse retomada visando sua ampliação e maior aprofundamento.

<sup>9</sup> Minha nomeação como professora de EF na RME/POA coincidiu com o término do mestrado em Ciências do Movimento Humano, em meados de 2000.

investigação que relacionasse a teoria disponível e o que, de fato, acontecia nas salas de aula das escolas. A concretização do currículo organizado por ciclos através das diferentes práticas pedagógicas dos professores e, fundamentalmente viver esse processo, me indicava algo sobre o currículo organizado por ciclos que só podia ser lido na realidade cotidiana das escolas.

Os limites, por outro lado, se revelaram impiedosos e, de certa forma, possibilitaram que eu pudesse me *situar* dentro desse universo complexo que é a escola. Os limites aos quais me refiro estão diretamente vinculados às escassas condições de leitura, estudo e reflexão no cotidiano de uma professora de escola municipal da cidade de Porto Alegre. A escassez de tempo, o volume de trabalho e o cansaço formam uma combinação perversa que pode, facilmente, sabotar os projetos de estudo de professores de redes públicas e de objetivos educacionais de relevância ética.

No meu caso, de modo concreto, realizei o doutoramento acumulando simultaneamente, as funções de professora em escola e em uma universidade privada, investigadora e mãe, podendo conhecer de perto as condições, ainda desiguais, sob as quais uma mulher trabalhadora é submetida para que possa se qualificar profissionalmente, hoje, no Brasil. Longe de um simples lamento, considero pertinente expor tais condições para debatê-las publicamente e incluí-las nas pautas de formulação para políticas públicas de incentivo à pesquisa ou de capacitação profissional que considerem as necessidades específicas das mulheres trabalhadoras do Brasil.

Pesquisas recentes realizados no interior do Grupo de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) reforçam a afirmação acima. Já, em Molina Neto (1997), as limitações e exigências que perpassam o trabalho dos professores de EF nas escolas públicas de Porto Alegre aparecem de forma flagrante. Do mesmo modo, Wittizorecki (2001) e Santini (2004), Santini e Molina Neto (2005) apresentam elementos que corroboram para essa argumentação.

Em estudo que tematiza o trabalho docente dos professores de EF em quatro escolas da RME/POA, Wittizorecki (2001), discute os sentimentos e percepções que esses professores desenvolvem sobre sua prática cotidiana no contexto onde atuam.

Já, Santini (2004) e Santini e Molina Neto (2005), analisam o impacto da intensa demanda emocional que envolve o trabalho o coletivo docente de EF, também da RME/POA, e os desdobramentos sobre sua prática pedagógica assim como os efeitos perversos sobre a vida privada desses professores.

Outros estudos do grupo também oferecem contribuições importantes para a compreensão da complexidade que envolve a prática docente na RME/POA, com foco nas especificidades da prática pedagógica da EF, a partir de investigações que abordam o planejamento desses professores e a interdisciplinaridade no ensino por ciclos (BOSSLE, 2003 e PEREIRA, 2004). Os temas avaliação (OLIVEIRA et ali., 2005) e ação pedagógica (DIEHL; GÜNTHER; SANTOS, 2005) também têm merecido a atenção por parte de estudos desses autores.

No conjunto, as produções revelam que o grupo vem se direcionando para uma fase de aprofundamento e continuidade de alguns desses temas (MOLINA NETO e MOLINA, 2005), acentuando a importância de uma compreensão mais aprofundada acerca da realidade na qual atuam os professores de EF nas escolas municipais de Porto Alegre, que, além das exigências crescentes a que estão submetidos os educadores de modo geral, vivem, também, o processo de implantação do currículo organizado por ciclos, iniciado na segunda metade da década de 1990. Saliento, ainda, que os professores de EF e os demais educadores estão submetidos às condições da sociedade contemporânea que exige maiores demandas educacionais, sem o correspondente comprometimento para com a escola e os que nela atuam.

No ano de 1999, na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEF/UFRGS) foi ministrado um curso de formação para professores de EF da RME/POA, a partir de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação e a EsEF/UFRGS. Esse evento constitui-se em um momento importante de observação à medida que pude acompanhar integralmente uma ação de formação permanente especificamente voltada para a EF, atendendo a uma reivindicação do professorado desta área de conhecimento.

Essa participação contribuiu para algumas reflexões desenvolvidas ao longo da investigação do mestrado e deixaram em aberto alguns questionamentos

enriquecidos a partir da síntese realizada por Molina e Molina Neto<sup>10</sup> (2001). Estes autores trazem à tona os sentimentos de ansiedade e incerteza que acompanhavam os professores de EF da RME/POA em relação aos conteúdos específicos desta área e o estabelecimento de nexos entre os mesmos e as novas formas de planejar e desenvolver o trabalho docente, gerando uma “forte tensão na dinâmica curricular quando se trata de planejar o ensino de forma interdisciplinar” (MOLINA E MOLINA NETO, 2001, p.81).

A esses sentimentos podem ser acrescidos outros elementos explicitados por Wittizorecki (2001) em sua investigação sobre o trabalho docente dos professores de EF na RME/POA quando afirma:

Na construção do trabalho docente do professorado de EF quatro elementos são fundamentais: os dilemas e inquietações com que esses docentes se defrontam em sua labuta diária, as estratégias e saberes construídos de forma a dar conta das demandas e exigências que tais dilemas e inquietações representam, a forma como concebem e se relacionam com suas possibilidades de autonomia e o volume de trabalho a que são submetidos. (p.68)

A relação estabelecida entre a prática pedagógica dos professores de EF em um contexto de reestruturação curricular parecia-me um terreno fértil para o surgimento de saberes e fazeres inéditos, mas pouco identificados por seus próprios autores, em geral submetidos a um estado de tensão e ansiedade.

A partir desse curso de formação permanente foi criado um grupo de estudos que possibilitasse, por um lado, dar continuidade às leituras e discussões de modo sistemático conforme desejo de alguns professores da rede. Por outro lado, este espaço se apresentava como uma aproximação entre investigadores que já vinham desenvolvendo seus trabalhos na RME/POA e professores de EF atuantes em escolas municipais.

Em produção recente, Molina Neto e Molina (2005) descrevem a importância da constituição desse grupo no sentido da elaboração de novos problemas de investigação, com diferentes abordagens em torno do contexto de inovações que vem se estabelecendo no interior da RME/POA. Entre 2000, quando findou a primeira dissertação do grupo até o momento, houve a possibilidade de

---

<sup>10</sup> Docentes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) respectivamente e que integraram a equipe responsável pela elaboração e realização do curso de formação permanente denominado “A prática de pensar a própria prática” e, posteriormente elaboraram um instigante artigo sobre formação permanente de professores de EF.

construir uma trajetória de aprendizagem extremamente significativa através dos processos investigativos desenvolvidos.

Narrar essa trajetória é importante para melhor contextualizar esse trabalho de investigação e, de certa forma, justificar as escolhas que nortearam seu planejamento e concretização.

A opção inicial por investigar a prática pedagógica da EF e o currículo organizado por ciclos de formação na RME/POA foi ainda mais fortalecida a partir dos estudos de revisão que apresentam alguns trabalhos que abordam processos de implantação de propostas pedagógicas alternativas em algumas redes públicas de ensino, mas ainda de forma dispersa, aparentemente com pouco diálogo entre os diferentes autores e professores envolvidos na concretização de tais propostas. As abordagens variam entre pesquisas de campo, de caráter qualitativo e relatos de experiências, passando por alguns estudos de análise de propostas curriculares mediante fontes documentais.

Desse modo, entendo que a experiência acumulada em Porto Alegre, em que pesem muitas controvérsias, constitui uma realização relevante e merecedora de registros e estudos sistemáticos que possibilitem avanços em relação ao processo em andamento e, se possível, apontar elementos para reflexão e inquietação de outros coletivos docentes de diferentes redes de ensino.

## **2.1 INOVAÇÃO, REFORMA, MUDANÇA – COMO CARACTERIZAR O PROCESSO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE?**

Inovação e reforma constituem, na visão de Torres (2001, p.21), partes integrantes de uma mudança educativa. Comentando o cenário da educação na América Latina nos anos 1990, a autora acusa “a distância e a tensão entre o dever ser e o ser, entre a grande reforma nacional e a pequena inovação local, entre a reforma e a inovação no papel, a reforma e a inovação na realidade” (ibd., p.21). O que resulta, nos modelos verticais de reforma são os conflitos, a partir de visões antagônicas dos que propõem/implementam (órgãos oficiais) as reformas e os que são alvo delas (alunos, pais, docentes, comunidades), em que os primeiros encontram-se na posição de detentores de um conhecimento técnico e os outros são meros objetos das propostas. Nesse caso, não há possibilidade de interlocução e, particularmente, os docentes são vistos como “capacitandos”, alvos de orientações e

correções que ignoram seus saberes e papéis até então constituídos no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, em particular na EF, o modelo de formação continuada predominante, baseado em cursos que enfatizam a ampliação de repertório de conhecimentos instrumentais, apresenta sinais de esgotamento, sem que sejam identificadas medidas efetivas de superação desse quadro, até porque, do ponto de vista econômico, o mercado de cursos e eventos desse tipo atende a interesses de todo um setor da própria EF que obtém vantagens com ele (GÜNTHER e MOLINA NETO, 1999).

A lógica do processo acima descrito propõe um modelo que desconsidera a prática dos professores e estabelece uma relação de dependência, ao contrário do que poderia ocorrer em atividades de formação continuada que tomassem não apenas a prática docente, mas as condições nas quais elas se desenvolvem como ponto de partida para um exercício de reflexão crítica e, efetivamente, pudesse conduzir a inovações nas intervenções pedagógicas. Na busca por autonomia, é freqüente que os professores se atenham à possibilidade de decidir sobre aspectos técnicos de seu trabalho cotidiano, que pode ser entendido como um movimento em direção a uma profissionalização docente e, portanto, de algum modo, uma forma de obter mais prestígio e reconhecimento social. Trata-se, na maior parte das vezes, do que Contreras (2002) denomina de “armadilhas do profissionalismo”, em que os professores acabam por intensificar suas demandas de trabalho com um poder de decisão restrito a questões que não chegam a alterar as condições nas quais desenvolvem suas práticas, o que aliás, nem chega a ser considerado. Inovar, nessa perspectiva, e em relação ao que afirmo no parágrafo anterior, acaba por se associar a uma concepção de atualização de conhecimentos técnicos o que, paradoxalmente, cria uma relação de dependência de cursos e treinamentos de “reciclagem”.

Nessa mesma linha, Messina (2001) também alerta para o uso abusivo do termo inovação, a partir dos anos 1980, que, ao ser tomada como oficial por grupos definidores das políticas educacionais, acabou por adquirir um caráter conservador, tornando-se um fim em si mesma, capaz de solucionar problemas educacionais estruturais e complexos. Desse modo, mesmo propostas conservadoras e que desconsideram a diversidade dos contextos sociais e culturais, legitimaram-se em nome de uma suposta inovação.

Para Imbernón (2001, p. 19), há que se lançar mão “de novas e velhas concepções pedagógicas e de uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado transformação educativa e social”, acrescentando que o processo de inovação no campo educacional costuma ser lento e exigiria mudanças de ordem estrutural quanto às condições de trabalho dos professores.

Em direção semelhante, Hernández (1998) usa o termo transgressão para caracterizar o caminho que possa levar à recuperação da voz dos docentes, desvalorizada frente aos discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos, distanciados da realidade cotidiana das escolas. É, ainda, a partir de um movimento de transgressão que esse autor provoca a Escola a repensar-se a partir de um diálogo com as transformações sociais, alunos e educação.

A tentativa de redefinir valores, pensamentos ou ainda práticas socialmente já incorporadas pelos professores pode constituir, segundo Arroyo (2002, p.70), uma “violência íntima”. Para esse autor, as propostas inovadoras ao promoverem o exercício de repensar a prática da Educação Básica acabam por conduzir a um questionamento de auto-imagem profissional, interferindo na “desconstrução-construção de valores e imagens sociais” e, com isso, tocam em interesses já enraizados na cultura política e profissional dos professores.

Outra abordagem é expressa por Oliver (2004) que reúne diferentes termos: reforma, mudança, inovação educativa e experiência de inovação. A relação que a autora estabelece entre esses termos vai de um aspecto mais amplo, que se constitui na reforma de um sistema educativo como um todo e de caráter estrutural, ao que pode representar uma mudança apenas de subsistemas. Se essas mudanças adquirem um caráter intenso a ponto de afetar valores e a distribuição de poder no interior desse sistema, poderiam caracterizar uma revolução educativa, em que ocorre uma mudança de sistema e não apenas mudanças no sistema.

Mais adiante, a mesma autora caracteriza inovações por exemplo, mudanças em menor escala, mas de caráter concreto, centradas na prática educativa e que consistem em um conjunto de mecanismos e processos sistemáticos através dos quais possam ser introduzidas mudanças nas práticas estabelecidas. Envolvem, portanto, em algum grau, uma suposta opção de valores. Na FIGURA1 abaixo, Oliver (2004, p.169) possibilita a visualização dessa relação.

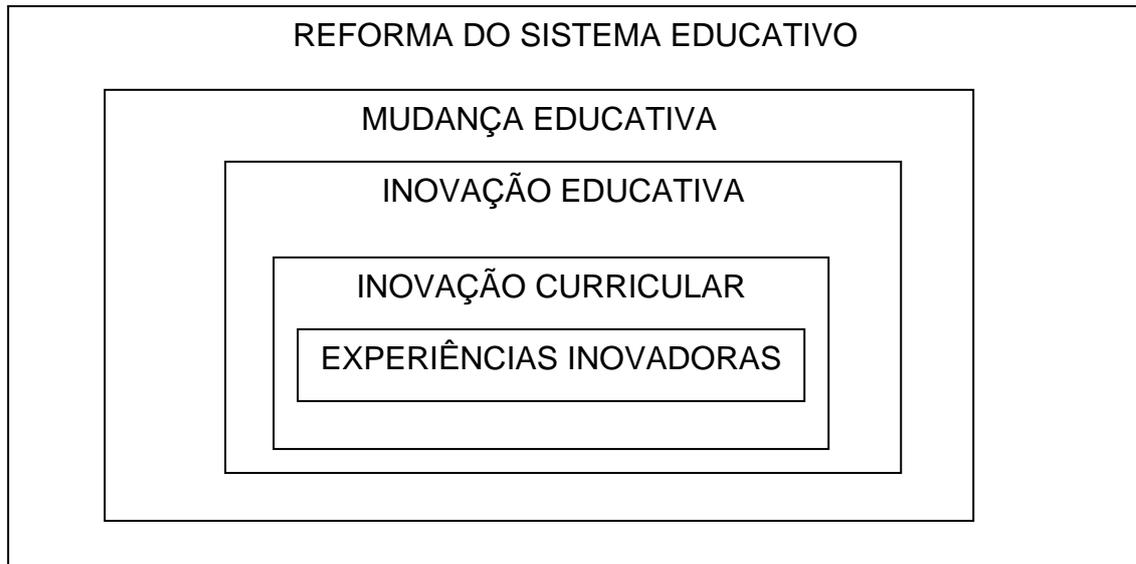


FIGURA 1 -

Fonte: OLIVER, 2004. .

Os autores Carlson e Apple (2000) preconizam que, na realização de reformas educacionais deve haver uma atenção, por parte das escolas, para o que deve ser mantido. Acrescentam que a linguagem da mudança e a linguagem da preservação devem andar juntas para que os avanços já conquistados sejam resguardados, o que parece, um aspecto importante a ser considerado.

Para Molina Neto e Molina (2004), a proposta pedagógica da Escola Cidadã pode ser caracterizada como “inovadora”. É desse modo que se tem abordado, de forma geral, no interior de grupo de pesquisa do qual faço parte, os processos ocorridos na RME/POA, a partir dos anos 1990: como inovações.

Nas publicações da SMED<sup>11</sup>, por outro lado, o termo reestruturação curricular caracteriza formalmente o processo que conduziu à opção pelo currículo organizado por ciclos e sua posterior implantação, dent

ro de um quadro mais amplo de inovações. Desse modo, utilizarei, de modo geral, as expressões: reestruturação curricular e inovações, que parecem dar conta dos processos abordados nesta investigação. Ocasionalmente, poderei falar em

<sup>11</sup> Entre 1989 e 2003, a SMED manteve algumas publicações regulares como a revista Paixão de Aprender e os Cadernos Pedagógicos, que se tornaram importantes veículos para divulgação de ensaios teóricos e trabalhos desenvolvidos nas escolas, tornando-se um material de apoio para o processo de reestruturação curricular. Além dessas publicações regulares, também foram publicados cadernos temáticos, livros sobre temas específicos e os livros dos Seminários Internacionais, na forma de coletânea dos textos das conferências lançados nesses eventos.

adaptações, caracterizando aspectos mais pontuais, que não impliquem alterações de caráter conceitual.

Ao investigar a gestão democrática na RME/POA, no período que compreende 1989-2000, Medeiros (2003) caracteriza esse processo como uma *mudança* (grifo meu), à medida que identifica a ocorrência de rupturas que desencadearam práticas sociais inéditas abrangendo todos os agentes sociais envolvidos. Para a autora, a escolha do termo *mudança* teve a intenção de marcar que o processo vivido no período investigado superava uma *reforma* (grifo meu) que estaria restrita a introdução de inovações isoladas, sem alterações nas práticas sociais vigentes.

Na abordagem de Azevedo (2004) sobre a Escola Cidadã, o autor refere-se à experiência mais ampla de gestão administrativa da cidade como uma “experiência inovadora na relação Estado-sociedade” (p.130), no entanto, ao longo de sua tese, refere-se com frequência às mudanças estabelecidas no âmbito da educação.

Embora Medeiros (2003) e Azevedo (2004) tenham destacado aspectos diferentes e fundamentados em referenciais teóricos também diversos, ambos abordam o processo vivido em Porto Alegre a partir do início da Administração Popular com centralidade na política de ensino efetivada nesse período, em particular o Projeto Escola Cidadã. Em comum, as duas produções enfocam o tensionamento estabelecido na RME/POA com o desencadeamento das mudanças, sendo que Medeiros(2003) enfatiza exatamente a “tensão entre reforma e mudança”, conforme anuncia no título de sua dissertação.

A tentativa de enquadramento do processo vivido na RME/POA, particularmente com a reestruturação curricular, não pode se concretizar de modo consensual, pois, diferentes abordagens teóricas, diferentes posicionamentos políticos e níveis de implicação relativos à elaboração e à concretização conduzem a olhares e, conseqüentemente caracterizações distintas, sejam elas convergentes, divergentes.

Em Gunther (2000) e Günther e Molina Neto (2000) aparecem alguns indicativos de práticas pedagógicas da EF nas escolas da RME/POA que anunciam algumas inovações convivendo com práticas que poderiam ser interpretadas como tradicionais, mas, fundamentalmente, a existência de um mosaico conceitual que reúne diferentes concepções de EF escolar. Tais concepções passam a ser elaboradas à luz das discussões que têm lugar nas escolas municipais de Porto

Alegre e que se iniciam com a proposta construtivista, passando por um período de ênfase às discussões específicas por área de conhecimento através do Programa de Ativação Curricular, seguido por uma ampliação dos debates com o advento do Projeto Escola Cidadã, quando a ênfase se dirige a temas da Educação a partir de perspectivas críticas.

Insisto nessa breve revisão para ressaltar o caráter peculiar da EF dentro de um processo mais amplo e que, em diferentes momentos, privilegiou determinadas concepções teóricas, mas que não são exclusivas, dada a diversidade de ofertas de diferentes atividades de formação permanente que se apresenta aos professores de EF, conforme foi citado no início desta seção.

## **2.2 INOVAÇÃO, REFORMA E MUDANÇA - PARA ALÉM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.**

De um modo geral, as discussões em torno do tema currículo têm se intensificado com o advento das reformas educacionais em diferentes partes do mundo e também, com o crescente balizamento das políticas públicas de ensino a partir de organismos internacionais aos quais estão fortemente submetidas as economias dos países emergentes<sup>12</sup>, entre eles o Brasil.

Essa ingerência de organismos financeiros internacionais sobre as políticas públicas brasileiras não é novidade. Essa relação remonta ao final da década de 1940 (FONSECA, 1998; CASASSUS, 2001) quando já se estabelecia uma relação de ajuda financeira no setor de infraestrutura. Ao longo das últimas décadas, essa influência adquiriu diferentes conotações e manifestações em um movimento de adequação ao processo de globalização<sup>13</sup> econômica. A expressão equidade, já utilizada desde os anos 1960, passou a ter predomínio em relação à noção de igualdade e, nas últimas décadas, justificou uma seqüência de reformas nas

---

<sup>12</sup> Segundo Pires (2005), os países nessas condições têm a possibilidade de adesão a um processo que funciona a partir de organismos internacionais, países atualmente concentradores de grande poder político e econômico (G7) que agem em função dos “megaconglomerados transacionais” e, mediante a entrega de suas reservas estratégicas e/ou naturais, os chamados emergentes passam a conviver “provisória e temporariamente com algumas sobras de benefícios da globalização da economia” (p.216).

<sup>13</sup> Para Casassus (2001) o processo de globalização tem suas origens ainda no descobrimento da América. O autor chama atenção para a ampliação das áreas atingidas, bem como a velocidade desse processo. Desse modo, além da esfera econômica, também a identidade e cultura dos diferentes países passam a serem afetadas.

intervenções dos organismos econômicos internacionais nos países emergentes que tem acarretado, em última instância, a precarização da qualidade do ensino público a partir de uma contenção de gastos, ainda que os documentos apregoem a importância da educação no processo de desenvolvimento.

Em relatório sobre a educação no mundo e suas perspectivas para o século XXI, Delors (1999) apresenta diagnósticos detalhados sobre o tema e aponta riscos aos quais as diferentes populações estão expostas mediante o avanço da globalização. Tais riscos e também algumas constatações desse autor aproximam-se, em vários aspectos, aos citados até aqui. Parece inegável que a mesma globalização que aproxima culturas expõe outras à vulnerabilidade quanto à preservação de sua identidade. O mesmo acontece com as economias de países em diferentes condições de competitividade no cenário capitalista. A educação é mais um dos aspectos que tem sofrido diferentes formas de impacto desse processo, centralizada por Delors (1999) em suas análises.

Em suas considerações, em que pesem as críticas às desigualdades de condições entre diferentes países — e entre diferentes segmentos da população de um país —, e as ressalvas em relação aos limites de avanços que se pode atingir mediante a educação, ainda assim o autor parece desconsiderar fatores políticos e econômicos que acabam por minar alguns projetos educacionais. Se, por um lado, o autor faz diagnósticos consistentes e que podem oferecer elementos importantes para se pensar a educação no século XXI, por outro, expressa sua aprovação a recomendações de organismos financeiros internacionais para balizar as políticas públicas nos países emergentes. Desconsiderando, pois, que as mesmas agências que apregoam investimentos na educação, dizendo-a fundamental para o desenvolvimento social, também exigem padrões de austeridade nos gastos públicos que, paradoxalmente, limitam os investimentos adequados com o ensino público.

Nesse sentido, Tedesco (1995) analisa as novas demandas para a educação deste século, partindo de uma visão mais crítica, a qual inclui as novas exigências do mercado de trabalho, a influência das novas tecnologias, a construção de identidade e o processo de escolarização. O autor discute, ainda, aspectos relacionados aos processos vividos pelos docentes frente a um ambiente de mudanças, aprofundando questões, por exemplo, a promoção de trabalhos coletivos como alternativa ao isolamento em que costumam atuar os professores.

As análises realizadas por Tedesco (1995) em relação às influências da programação televisiva e o que ele denomina de “desaparecimento da infância”, são bastante sugestivas e apontam para um conjunto de fatores que não pode ser ignorado pelos educadores, pois, esses educadores desempenham um papel destacado no processo formativo das novas gerações.

Examinando as demandas do cenário atual de produção, Tedesco (1995) identifica a exigência e valorização de novos conhecimentos e competências, a incorporação de novas tecnologias e a geração de um reordenamento social, no qual a garantia dos postos de trabalho é cada vez menor e em condições cada vez mais precárias sob o ponto de vista dos direitos trabalhistas

Ao analisar as novas demandas do cenário atual de produção capitalista, não lhe escapam um conjunto de contradições que de um lado exige e valoriza novos conhecimentos e competências, incorpora novas tecnologias gerando um reordenamento social onde a garantia de postos de trabalho é cada vez menor e em condições cada vez mais precárias do ponto de vista dos direitos trabalhistas.

O Brasil, na condição de emergente e comprometido financeiramente com organismos financeiros internacionais, não foge à regra e integra uma onda de reformas educativas em diferentes países e elabora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996, seguida pela publicação de documentos orientadores para as redes de ensino do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se dirigem aos níveis de ensino infantil, fundamental e médio com textos de caráter mais amplo e específicos por área de conhecimento.

A nova legislação sobre educação produz avanços à medida que acena com novas possibilidades de organização do ensino e também aponta para a necessidade de novos espaços para a formação permanente de professores. As críticas, no entanto, surgem principalmente pelo caráter muito vago de suas proposições que oferece margem a interpretações ambíguas, nos diferentes âmbitos das redes públicas de ensino e, de modo geral, esboça uma certa omissão do Estado para com a educação pública. O que é apresentado como autonomia pode constituir-se em ausência de comprometimento dos poderes públicos para com a educação.

Dentro de um quadro de amplas modificações na educação no Brasil e no mundo é de se perguntar de que modo se enquadra a EF escolar nesse cenário, ou

ainda, existem mudanças, reformas ou inovações significativas no âmbito específico da EF? Que tratamento recebe a EF nesse novo ordenamento legal da educação brasileira? A partir de agora, a discussão tratará de algumas especificidades próprias da EF nos últimos tempos.

Já, em 1988, em edição especial da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Carmo (1988), Soares (1988) e Kunz (1988), em diferentes artigos oferecem subsídios para discussões sobre a EF escolar, contemplando temas pertinentes à constituição da EF no interior das escolas, em uma perspectiva histórica, às marcas do Esporte na condição de conteúdo hegemônico dessa disciplina escolar e, mais especificamente, aspectos legais, tendo em vista a vigência da nova Constituição Brasileira (1988) e já prevendo um novo ordenamento legal para a educação brasileira.

Desse modo, o estabelecimento da nova LDBEN, e a elaboração dos PCNs foram marcados por intensas discussões no interior da EF, tendo o CBCE como espaço privilegiado de socialização das produções e sínteses em torno das polêmicas decorrentes desse pacote de reformas. Dessas discussões resultaram artigos, e até mesmo uma publicação especial<sup>14</sup> com uma coletânea de pareceres sobre a LDBEN e os PCNs, elaborados por Pesquisadores e Grupos de Trabalho envolvidos com a EF escolar, ensino público e formação de professores.

A constatação de tais discussões e produções delas originadas não representa que o professorado de EF atuante nas escolas tenha tido contato ou tenha tomado conhecimento desse processo. Ao contrário, essas discussões atingiram os professores de modo isolado e assistemático, de acordo com a existência, ou não, de uma proximidade com Universidades, Grupos de Pesquisa ou interesse particular de freqüentadores dos eventos do CBCE.

É, também, na década de 1990 que se desencadeia um processo de reordenamento legal específico da EF que resulta na Regulamentação do Profissional de EF<sup>15</sup> e também das Diretrizes Curriculares para as graduações<sup>16</sup>. No segundo caso, o processo de discussões é mais amplo e mais longo, transcende as

<sup>14</sup> COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.), Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

<sup>15</sup> Lei n. 9.696/98, que regulamenta nacionalmente a atividade do profissional em educação física.

<sup>16</sup> Em dezembro de 1997 o Parecer CNE/CES de n. 776 trata das orientações para as graduações, de modo amplo que serão desdobrados em pareceres e resoluções que tratam de detalhes ou áreas mais específicas do Ensino Superior até recentemente. No caso da EF, a Resolução CNE/CES n.7, de 31 de dezembro de 2004, dispõem das orientações legais para os cursos de Educação Física na forma de graduação plena.

fronteiras da EF, mas no interior dessa área de conhecimento o processo torna-se particularmente difícil dada a complexa teia que envolve a identidade da área e a polêmica definição em torno do processo formativo que se polarizou entre licenciatura x bacharelado. Desse modo, as novas diretrizes curriculares para o ensino superior ganham matizes próprias no interior da EF, que ainda estão se desdobrando em disputas e divergências em relação à definição e localização da EF como área de conhecimento.

Para KUNZ (2002), a EF brasileira, particularmente a partir dos anos 1990, vem convivendo com muitas inovações e reformulações, tanto do ponto de vista legal — o caso da LDBEN (1996) — quanto em relação a produção científica da área. É interessante, portanto, observar que essas duas esferas podem ou não incidir sobre a EF escolar de modo concreto.

Revisitando a produção teórica da área de conhecimento EF pude identificar algumas produções que abordam questões relacionadas à prática pedagógica da EF em contextos inovadores<sup>17</sup>, indicando uma preocupação em investigar os desdobramentos de tais experiências, no que tange às especificidades da EF. Tratam-se de investigações concluídas ou em andamento que analisam aspectos diversos da EF escolar em contextos de redes públicas que foram ou têm sido cenário de reformulações curriculares.

Em alguns casos, tratam-se de organizações curriculares também na forma de ciclos (MAZONI, 2001 e 2003; SOUZA JÚNIOR 2005-a e 2005-b), incluindo-se a Escola Plural, que representa um projeto implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e que influenciou as mudanças na RME/POA. Assim, retomo o tema a partir de uma realidade específica, com outras opções em relação à representatividade tipológica e, também, agregando, de forma explícita, as representações sociais como referencial para as interpretações sobre os achados.

Estudos que abordam representações dos professores de EF sobre temáticas, entre as quais lazer, EF escolar, prática pedagógica, corpo, vêm ganhando espaço no cenário da EF, mas é importante destacar um número mais restrito de produções que adotam como referência a teoria das representações sociais. Há uma concentração de trabalhos, a partir de um núcleo do Rio de Janeiro,

---

<sup>17</sup> Tratam-se de estudos abordando propostas que envolvam redes públicas de ensino e não experiências isoladas. Cito: Grando (1995); Araújo e Santos (2001); Santos (2003), Mazoni (2001 e 2003); Oliveira (2003), Bossle, Molina Neto e Bond (2003), Diehl, Günther e Santos (2005), Pereira et al. (2005), Oliveira, Wittizorecki e Bossle (2005), Souza Júnior (2005-a e 2005-b)

em particular na Universidade Gama Filho, vinculado a um grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em EF desta instituição, que tem como foco o Imaginário Social da EF, do Esporte e do Lazer.

O desafio proposto aqui, portanto, é o de acrescentar às discussões e produções já existentes e em andamento alguns elementos que possam contribuir para as reflexões sobre a EF escolar, particularmente nos contextos das redes públicas de ensino que vêm buscando alternativas para refletir sobre o currículo escolar e possíveis alternativas para transformá-lo. A esta tentativa soma-se o desejo de contribuir, também, para que se aprofunde o diálogo bastante profícuo que vem se estabelecendo entre a universidade e essas escolas.

Entre várias iniciativas nessa direção, é possível destacar a obra de Bracht et al. (2003) que representa, de modo exemplar, essa tendência, de que a formação permanente de professores de EF se desenvolva tendo como fundamentos a prática pedagógica por eles desenvolvida e o exercício da pesquisa.

Desse modo, entendo que as inquietações geradas no período do mestrado e amadurecidas a partir do meu ingresso na RME/POA e da trajetória no F3P-EFCE, adquirem maior consistência quando ancoradas nas afirmações de Molina e Molina Neto (2003, p.30) de que “as discussões sobre os fins da escola e o papel do professor como trabalhador de uma nova ordem social deveriam ser temas presentes de investigação em Educação e nas Ciências Sociais”, investigações estas que deveriam ter um caráter sistemático, estando assentadas em discussões de fundo ideológico e que contemplem a complexidade dessas novas exigências que afetam o processo formativo das novas gerações e, conseqüentemente, o trabalho dos professores.

Concluindo, quero caracterizar minha compreensão de EF como intervenção pedagógica que, segundo Bracht (1999), trata das manifestações da cultura corporal de movimento. Para esse autor, a prática pedagógica da EF busca fundamentos nos conhecimentos científicos originados de diversas disciplinas. Em consonância com esse autor, Betti (2005, p.185) também caracteriza a EF como uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que, segundo ele, “expressa projetos sociais e historicamente condicionados”, o que incide sobre a constituição dos objetos da pesquisa científica. O processo de reestruturação curricular da RME/POA integra um determinado projeto situado historicamente e que determina e orienta o sentido das inovações por ele propostas no qual a EF tem um lugar.

Para Betti (2005), assumir a EF sob o entendimento de uma apropriação crítica da cultura corporal de movimento implica opções metodológicas que respeitem a dimensão ético-normativa própria da prática pedagógica. Se, por um lado, torna-se cada vez mais aceito que a concepção de ciência até então hegemônica nas universidades, definida por Betti (2005) como “tradicional”, já não seja a única referência, ainda há um caminho a ser trilhado para que haja um debate científico e metodológico no interior da EF brasileira, em direção a um estatuto epistemológico e científico mais incluyente e com fundamentos consistentes.

A relação entre produção de conhecimento em EF e sua prática pedagógica voltará a ser discutida na continuidade deste estudo, com a contribuição de outros autores além dos já citados até o momento..

No próximo capítulo, o tema currículo é abordado também com ênfase nos tempos atuais, de modo a delimitar um pouco mais o foco sobre o fenômeno investigado.

### **3 CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE.**

Com freqüência, os textos que tratam de currículo iniciam explicando as origens semânticas do termo e seus diferentes significados. Originalmente, cedi a essa tendência que parecia facilitar um estágio de mobilização inicial, em geral penoso, quando se está diante da tela do computador com o intuito de iniciar um capítulo. Nessas circunstâncias fui, ao longo de muitos meses, já após a qualificação do projeto, e diante de algumas sugestões das avaliadoras, percebendo que a tentativa de delimitar um conceito como currículo era uma tarefa de extrema abrangência e que me lançava em um terreno repleto de armadilhas. Iniciei, então, um exercício reflexivo em torno do escopo desta tese, ou do problema com o qual me comprometi, e, de fato, o que seria pertinente fundamentar teoricamente em torno do tema currículo.

As leituras do material produzido pela SMED, ao longo dos últimos quinze anos, também me fizeram perceber que a abrangência da discussão em torno de currículo, neste estudo, tem um caráter extremamente contemporâneo e situado em um projeto maior denominado Escola Cidadã. Ao longo do trabalho de campo, essa suspeita confirmou-se. Com isso, optei por uma redução na discussão teórica em relação a esse tema, tendo em vista que a preocupação central está relacionada às representações dos professores de EF em relação a currículo e, mais particularmente, com o currículo organizado por ciclos em um contexto específico, historicamente situado e datado.

Ao optar por um foco sobre aspectos mais contemporâneos, quero ressaltar que, de modo algum, estaria ignorando um processo histórico que tem sua importância para a compreensão do que se vive hoje. Não creio que seja possível compreender qualquer noção, por mais rústica que seja, sobre currículo que desconsidere seu caráter histórico e social e as mudanças a que está sujeito, como qualquer construção histórica (KEMMIS, 1993). Procurei evitar uma revisão histórica linear, com a apresentação de sucessivos períodos e os respectivos tratamentos ou definições atribuídas ao termo currículo.

Reitero a opção por uma abordagem sobre currículo na contemporaneidade e o impacto das rupturas recentes que vem abalando o mundo e que atingem a educação, ainda que gerando efeitos distintos para os diferentes países e comunidades.

Desse modo, serão feitas referências a alguns autores, de forma pontual, de modo a contribuir para elucidar uma compreensão de currículo que se coadune com as discussões presentes neste texto.

Ainda que esta tese trate de quatro escolas, integrantes de uma rede pública específica, cabe resgatar o papel atribuído à Escola<sup>18</sup> a partir do estabelecimento da educação obrigatória, em conformidade com um conjunto de transformações que se estabelecia na sociedade, nos planos econômico, social e ideológico, das condições pós-industrialização.

Na tentativa de reestruturar o texto já apresentado à qualificação, buscando responder às colocações e sugestões feitas pelas avaliadoras, vi-me diante de um enorme impasse: manter um texto linear sustentado em algumas definições clássicas sobre currículo, seguido de uma reflexão em torno dos descritores: poder, ideologia e cultura ou, por outro lado, abandonar esse caminho e tratar o tema currículo em tempos de globalização, na sociedade da informação, em que o capitalismo ganha nova sobrevida e se fortalece às custas de guinadas em direção a novos processos de produção<sup>19</sup> e de organização do trabalho?

Não considero possível abrir mão de reflexões, mesmo que limitadas, em torno dos aspectos poder, ideologia e cultura em uma tese que se propõe a abordar um processo de reestruturação curricular em uma rede pública de ensino. No entanto, pareceu-me prudente ressignificar essas reflexões porque o momento em que se vive exige que se preserve a coerência e o rigor teórico, mas exige, também, uma interlocução um pouco mais ampla com alguns autores, entre os quais Apple (1994); Moore e Young (2001), Bernstein (1998), Grundy (1991) e Forquin (1993), ainda que possa haver algumas divergências conceituais.

Em um estudo de 2001, Moore e Young se posicionam de modo bastante crítico em relação aos debates atuais sobre o currículo, os quais, para eles, carecem de uma teoria do conhecimento como sustentação e acrescentam que “a postura relativista, presente nos argumentos e nas críticas pós-modernas sobre conhecimento, reduz a possibilidade de defender alternativas curriculares realistas” (p.197).

---

<sup>18</sup> O uso da letra maiúscula no vocábulo Escola indica referência à instituição escolar como termo genérico, para efeito de argumentação lógica.

<sup>19</sup> Baseada em Flecha e Tortajada (2000), destaco o uso da expressão processo de produção que se restringe, por exemplo à automação em grande parte das tarefas próprias de setores econômicas, com aumento da produção, sem que haja, com isso, qualquer alteração no modo de produção capitalista.

Os mesmos autores criticam os teóricos filiados a correntes críticas da teoria social que, ao buscarem se confrontar com os argumentos baseados em uma visão neoconservadora ou mesmo instrumentalista sobre currículo, acabam reféns da mesma armadilha por abdicarem de uma discussão de fundo sobre o conhecimento. Prosseguem criticando os pós-modernos, cujos argumentos restringem-se às escolhas sobre quais experiências devem nortear um currículo, restando à teoria social a desconstrução crítica das formas dominantes de conhecimento vinculadas às disciplinas. Tal posição, ainda segundo os mesmos autores, parece obscurecer o papel da sociologia em relação à elaboração de uma possível teoria do conhecimento e a discussão sobre as implicações que tal teoria poderia impor ao currículo. Não geram, portanto, qualquer contribuição para que se elabore uma política curricular consistente para a realidade da ‘sociedade do conhecimento’ que vem se configurando.

De forma semelhante, Carlson e Apple (2000) também criticam duramente alguns aspectos de abordagens pós-modernas que lhes parecem “reducionistas” e confusas, do ponto de vista conceitual, com uma retórica tendenciosa que chega a beirar o senso comum, tecendo argumentos que “os/as docentes dotados de reflexão crítica já conhecem e vêm fazendo há anos” (p.15). No mesmo artigo, no entanto, os autores destacam outros aspectos do que eles denominam de teorias “pós” (p.15) em relação ao “enfoque nas políticas de identidade, nas múltiplas e contraditórias relações de poder, na análise não reducionista e no local como um importante espaço de luta”.

Se, por um lado, existem críticas em relação às teorizações pós-modernas afeitas à educação, principalmente por seu caráter relativista, as ponderações acima expressam os possíveis ganhos que possam advir dessa aproximação, ainda que de forma parcial, mas chamam a atenção pelo fato de virem de autores reconhecidamente alinhados à sociologia crítica do currículo.

A “brecha” aberta pelas afirmações pode ser valiosa à medida que possibilita uma discussão marcada pelo viés da sociologia crítica, mas impede que tal opção venha a se tornar uma camisa de força que poderia limitar algumas reflexões. Não se trata, portanto, de uma adesão aos “pós”, mas de valorizar aspectos pontuais que ampliariam uma análise crítica sobre o fenômeno aqui tematizado e que, me parece, mais adequada à complexidade do contexto das escolas investigadas e das relações que se estabelecem no seu interior e no seu entorno.

### 3.1 PODER, IDEOLOGIA E CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO.

A conformação do currículo é decorrente de uma concepção de mundo e de educação que orienta as decisões em torno da pertinência dos conhecimentos, formas de tratá-los e também da organização do próprio processo de ensino. Os tempos e espaços pedagógicos são definidos de forma a priorizar ou limitar diferentes formas de aprendizagens. O currículo corporifica-se, portanto, mediante diferentes modelos e formas de organização, as quais são sistematicamente examinadas por diferentes autores.

Para Apple (1994, p.59), a seleção de conhecimentos que integram um currículo é perpassada por questões relacionadas ao poder, assim expressas pelo autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Para Lundgren (1997), o currículo é uma construção social e histórica que representa a transição entre sociedade e educação, isto é, com ele uma sociedade pode escolher, organizar e transmitir seus conhecimentos às gerações futuras. O autor discute com profundidade diferentes aspectos vinculados ao currículo, mas destaca o que ele denomina de “códigos do currículo” que estabelecem modos de formatar o currículo de acordo com as necessidades e interesses de cada época e de diferentes grupos.

A partir dessa noção de código, Gimeno Sacristán (2000) afirma que são “elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma a prática” (p.75). Para esse autor, o formato do currículo é um poderoso instrumento na configuração do trabalho docente e que age na constituição de sua profissionalidade. Nesse sentido, lembro que, do mesmo modo que um currículo pré-formatado tem impactos sobre a prática pedagógica, é possível reorganizar esse processo para que educadores e educandos assumam novos papéis no estabelecimento da organização curricular.

A abordagem de Bernstein (1998) sobre currículo também utilizado termo códigos como um sistema de regras implícitas que configuram o currículo de acordo

com os significados mais relevantes em um dado contexto. Em sua abordagem, diferentes classes sociais têm interesses diversos em relação aos conhecimentos e seu tratamento na constituição do currículo, no entanto, o poder de decisão ou de influência sobre tais escolhas é desigual entre os diferentes segmentos sociais atendidos pelas escolas.

De modo bastante similar, Enguita (1998) comenta a existência de diferentes códigos em diferentes classes sociais e que traduzem diferentes construções culturais e curriculares. O uso preponderante de códigos mais elaborados no interior da escola é uma forma de privilegiar a cultura dominante, favorecendo os educandos oriundos de classe média e, conseqüentemente, tornando-se um fator importante no processo de fracasso escolar de uma grande maioria dos alunos oriundos de classes populares. Como afirma o próprio autor, “a linguagem da escola não é neutra, mas situa-se mais próxima de alguns do que de outros” (ibid, p.52).

As considerações apresentadas por Bernstein (1998) e Enguita (1998) fazem-me refletir sobre a importância que esses mesmos códigos possam estar presentes nas diferentes formas de expressão, entre elas a corporal. Os professores de EF, e todos os outros da escola também podem privilegiar determinados códigos considerados padrão ou objetivos a serem atingidos, desconsiderando formas expressivas que reúnam outros elementos da cultura corporal de movimento menos familiares a esses professores ou menos aceitáveis no âmbito escolar.

Em sua abordagem, Forquin (1993) atribui à cultura, no âmbito educacional, um caráter de “transmissão cultural” voltado a preservar e comunicar às sucessivas gerações “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos, constituído ao longo da história da humanidade e próprio de uma comunidade humana em particular” (p.12). Compreende, portanto, um patrimônio cultural humano no sentido mais amplo e aspectos próprios de uma comunidade em particular, sendo essa seleção diferenciada nas diferentes sociedades.

De certo modo, há uma aproximação com Savater (2005) em relação ao caráter conservador da educação, no sentido de preservar e transmitir um legado cultural de uma sociedade.

Já, na esfera da educação escolar, portanto mais delimitada, Forquin (1993) admite que, ainda que possa persistir um caráter transmissivo, há lugar para a seletividade e alterações ao longo dos tempos:

No que se refere mais particularmente à educação do tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada 'renovação' da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da 'memória escolar', ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da 'memória docente', sua capacidade de 'esquecimento ativo'(p.15) [grifo do autor].

O trecho citado acima deixa à mostra alguns balizadores na constituição curricular, alguns mais e outros menos perceptíveis, mas nem por isso menos importantes. A partir da constatação de que nem tudo o que tem lugar no processo de escolarização é explícito ou visível, também o "currículo oculto" (Apple,1989; Forquin, 1993) pode exercer forte influência no processo formativo dos estudantes, sem que esteja formalmente estabelecido ou expresso. Para Forquin (1993, p.23) o currículo oculto

designará estas coisas que se aprendem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma 'programação ideológica' tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como sugerem as abordagens 'críticas radicais' como as de Illich ou dos teóricos da 'reprodução'), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de 'sobrevivência' ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial.

Avançar na compreensão dos diferentes elementos que constituem o currículo, tanto na sua concepção quanto na sua concretização, torna mais perceptível a onipresença de alguma forma de ideologia<sup>20</sup>. A transmissão de determinado tipo de conhecimento que traduz uma visão particular de mundo veicula, em alguma medida, os interesses de algum grupo em particular, detentor de um poder que lhe permite estabelecer quais os conteúdos pertinentes a serem ensinados, de que forma devem ser organizados e, ainda, que relações deverão se estabelecer no interior desse processo (MOREIRA e SILVA, 1994).

Para Bourdieu (2001), é o caráter de produção/reprodução de determinados símbolos que privilegiam determinadas formas de conhecimento, em detrimento de

---

<sup>20</sup> O termo ideologia é de difícil delimitação, uma vez que possui um caráter multifacetado e mesmo escorregadio (GUARESCHI, 1998). Para Chauí (1981, p.31) "é um 'fato' social justamente porque é *produzida* pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas pelas relações sociais" [grifo da autora].

outras. Esse mecanismo se assenta sobre uma distribuição de poder desigual no interior da sociedade e que será reproduzida no interior da escola, privilegiando determinadas escolhas e grupos e preservando um quadro de diferenciação social. em relação a isso, há concordância por parte de Bernstein (1990, 1997, 1998), no entanto, esse autor aponta para o aprofundamento da compreensão de como ocorre essa passagem para o interior da escola e como esses mecanismos se perpetuam através das práticas pedagógicas.

A estruturação do poder dentro da constituição do currículo é tratada com especial atenção por Bernstein (1990,1997). Seu foco se detém particularmente nas regras subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico e das práticas que se estabelecem a partir dele. Trata-se de desvendar de que modo o poder e o controle ganham forma através da comunicação, vinculados a diferentes formas de organização curricular.

Para esse autor, as categorias poder e controle são centrais. Em relação ao poder, trata-se da classificação e delimitação de diferentes grupos (classe, gênero, raça) e das formas de relação que se estabelecem entre eles. Em relação ao controle, o autor estabelece modos de comunicação mais adequadas ou legítimas para cada grupo, porém, a partir das delimitações estabelecidas a priori pelas relações de poder existentes.

O currículo escolar, conforme sua estruturação e formas de funcionamento, é responsável por um processo de transmissão/produção/aquisição cultural. O conceito de *habitus*<sup>21</sup>, a partir de Bourdieu (1983), expressa nitidamente o caráter reprodutor da escolarização. Habitus, entendido como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto” (BOURDIEU, 1983, p. 82), é uma forma de inculcar concepções homogeneizantes de mundo no interior de um grupo.

O habitus, que tem seu processo inicial no interior da família, adquire um caráter ampliado a partir da escolarização, quando novas formas de comportamento, outras práticas, regras e conhecimentos são lentamente assimilados e “naturalizados” pelos estudantes e, conforme a afirmação anterior, esse processo pode ocorrer a partir do currículo oficial ou oculto. Tratando-se de atitudes e valores,

---

<sup>21</sup> O termo habitus não é exclusivo de Bourdieu, sendo também utilizado por Mauss (1974) e Elias(1998). Neste trabalho uso a noção a partir de Bourdieu e que me parece similar ao significado que Elias atribui ao mesmo termo em sua obra Sobre o tempo.

é possível que, mediante práticas sutis, próprias do que se convencionou chamar de currículo oculto, ganhem concretude no interior da escola.

De modo geral, a escola assegura uma forma eficaz de transmissão cultural, dando continuidade a um processo de socialização que visa a preparar os estudantes para a vida adulta. Assim, o habitus, ainda que marcado pelo processo de escolarização, tem suas raízes ainda no ambiente familiar dos estudantes, muitas vezes procedentes de diferentes classes sociais. O currículo, tal como vem sendo concebido e concretizado hegemonicamente, cria um espaço de tensão entre os diferentes grupos existentes no interior da escola, que expressam diferentes culturas.

Ao se constatar a relação entre currículo e cultura é importante considerar que esta última pode ser analisada sob diferentes concepções teóricas. A partir de um olhar antropológico, Geertz (1989) define cultura como representação de símbolos compartilhados por um determinado grupo social, passíveis de leituras/interpretações diversas no interior do grupo, como externas a ele. É possível imaginar que alguns símbolos são próprios de determinados grupos, sendo reconhecidos e legitimados por seus integrantes. Esses mesmos símbolos podem, no entanto, causar incompreensão e recusa da parte de quem não tenha uma relação de pertencimento com tais grupos e suas correspondentes manifestações culturais.

A escola configura-se, nas palavras de Pérez Gómez (1998), em uma encruzilhada de culturas e, conseqüentemente, pode se tornar tanto cenário de transmissão e ampliação de traços culturais quanto de conflitos por reconhecimento e legitimação por parte de diferentes segmentos que a integram. As relações de poder, novamente, podem se tornar o fiel da balança nesse espaço de disputas, legitimando formas culturais que representem melhor os interesses de setores mais fortalecidos e, historicamente, dominantes.

Não se trata, contudo, de um quadro maniqueísta de luta entre o bem e o mal, em que os fortes vencem os fracos e não há outra saída. Se existe uma cultura escolar, conforme descrita anteriormente, visando a socializar os estudantes para uma vida adulta conforme as relações estabelecidas em uma sociedade capitalista, de classes, há, também, o que Willis (1991) denomina de cultura contra-escolar ou cultura da resistência nas palavras de Giroux (1997). Os tensionamentos freqüentes

no ambiente escolar também alimentam o desenvolvimento de posições de antagonismo e resistências.

Em publicação recente, Bourdieu (2002) comenta sua posição em relação ao caráter reprodutor da educação escolar e as críticas que recebeu em sobre isso por um entendimento de que estaria expressando uma visão sem alternativas para transformações. O sociólogo argumenta sobre as indagações em relação a uma possível mudança em sua posição política da seguinte forma:

Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva*, *reproduz*; digo *contribui para conservar* [grifos do autor]. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros? O sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo o qual “capital vai ao capital”. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. (p.15)

Essa declaração foi, para mim, bastante esclarecedora, pois, Bourdieu (ibd.) ratifica muitas de suas afirmações já feitas em outras obras e devolve uma série de críticas em relação às interpretações de que seus escritos teriam um caráter conservador dentro de um quadro de pensamento crítico. Para ele, muitos desses críticos parecem alinhados a setores mais próximos de uma postura conservadora, do ponto de vista de pensamento político. De qualquer modo, o que me parece mais relevante para essa investigação, é que as afirmações acima caracterizam, claramente, a escola e o currículo escolar como espaços que *contribuem* (grifo meu) para a reprodução das estruturas sociais. Nesse sentido, ainda que o currículo se constitua um espaço privilegiado em um processo de conservação, não está caracterizado como processo fechado e imune a resistências ou rupturas. Existe uma margem de possibilidades a interpretações e deformações por parte dos sujeitos que nele coexistem.

Não creio que se possa pensar sobre educação e currículo isentos de poder e das relações que lhe são inerentes, mas, sem dúvida, pode-se buscar concepções e organizações curriculares que viabilizem relações de poder menos desiguais e que se concretizem através de práticas voltadas para a autonomia. A partir de então,

passo a apresentar duas classificações de currículo que permitem algum tipo de aproximação entre si e que apontam para algumas possibilidades de melhor compreensão sobre o processo investigado no campo e sobre as alternativas viáveis para a continuidade do processo desencadeado na RME/POA.

### **3.2 CURRÍCULO – APROXIMAÇÃO NA DIREÇÃO DE BERNSTEIN E GRUNDY**

Várias propostas de classificação de modalidades de currículo giram em torno das expressões currículo técnico, currículo prático, currículo crítico (KEMMIS, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 2000), com variações que incluem currículo emancipatório (GRUNDY, 1991).

A classificação proposta por Grundy (ibid.) se mostra particularmente adequada nesse momento, pelo fato de aproximar-se da teoria da ação comunicativa e interesses emancipatórios, fundamentada em Habermas. Entendo que tal proposição ofereça elementos consistentes para uma compreensão das possibilidades a se constituírem para propostas inovadoras, e que será tratada ao longo desta tese.

Fundamentalmente, Grundy (1991) apresenta três formas de se pensar sobre o currículo: como produto, como prática e como práxis.

O currículo como produto é, freqüentemente, pensado a partir de uma perspectiva técnica. Neste caso, os planos e programas padronizados adquirem grande relevância e ganham concretude mediante uma ação do professor, ação que estará orientada para um produto (o aluno). Trata-se, aqui, de uma visão reprodutiva do currículo à qual agregou-se a idéia de *reprodução cultural*, nos anos mais recentes (GRUNDY, 1991).

Há, nesse caso, um forte controle do ambiente e se estabelece uma relação hierárquica entre teoria e prática. Em que a segunda é submetida à primeira. O interesse técnico exerce forte influência sobre o currículo prático no âmbito da ação docente, pois, este modelo curricular é elaborado em instâncias alheias à realidade escolar e o professor vê-se submetido a uma forte pressão em relação às previsões por parte dos especialistas responsáveis pela concepção do modelo curricular. Tal relação resulta em um trabalho de caráter reprodutor e norteado no sentido da produtividade, porque é através dela que será julgada a competência do professor (GRUNDY, 1991).

No currículo orientado a partir do interesse prático tem lugar uma ação intencional gerada em processos de interpretação da situação e que lhe confere sentido. Nesse enfoque, é possível falar em currículo orientado pelo processo. Grundy (1991) chama a atenção para o processo fundado na “deliberação, julgamento e atribuição de significado”, evitando que se pense processo como mero caminho ou etapas para atingir uma produção prevista (enfoque técnico). Se tomado de forma correta, o currículo como prática pode produzir aprendizagem mais significativa nos sujeitos nela envolvidos.

A questão da relação teoria e prática, nesse caso, difere do modelo anterior. No currículo como prática, a teoria adquire um caráter propositivo em relação à ação e não-prescritivo como no currículo orientado a partir do interesse técnico.

Antes de apresentar a visão de Grundy (ibid.) para um currículo emancipatório, proponho a retomada de algumas noções de Bernstein (1990,1998) em relação à classificação do currículo. Ainda que esse autor não seja propositivo em relação a alguma alternativa de organização curricular, ele oferece elementos consistentes para a compreensão das possíveis formas de currículo, de tal modo que o empenho pela construção de um currículo de caráter emancipador seja melhor justificado.

Segundo Bernstein (1990, 1998), uma organização que mantém um forte isolamento entre as diferentes disciplinas pressupõe um currículo de classificação *forte* (grifo do autor), no qual predomina a especialização das diferentes áreas. Esse isolamento, ainda segundo o autor, deve ser compreendido a partir das relações entre as diferentes disciplinas, Isto é, o isolamento preserva a identidade de cada uma delas, reproduzindo e preservando uma divisão de trabalho vigente socialmente. Esse aspecto me parece relevante em uma abordagem sobre EF escolar, disciplina que, historicamente, tem sido entendida como “prática”, o que a situa em um plano inferior na hierarquia disciplinar de um currículo de classificação forte. Essa forma de classificação está, no seu entender, associada a currículos mais tradicionais.

Outra possibilidade seria o que Bernstein (1990, 1998) chama de delimitação *fraca* (grifo do autor), em que o caráter de especialização é menos intenso e há uma pluralidade de vozes e identidades manifestas. Nessa modalidade de currículo, há uma teoria pedagógica subjacente a todas as áreas e formas de avaliação comum

entre as áreas. O ensino proveniente dessa organização curricular pode ser caracterizado como predominantemente *extensivo*.

De maneira análoga, currículos baseados em uma delimitação forte levam a um ensino com ênfase na *profundidade*, sendo os conteúdos nitidamente diferenciados e isolados e com formas de avaliação independentes.

Para o autor, a noção de delimitação está vinculada ao exercício de um controle que o configura. A partir disso, ele analisa a lógica interna da prática pedagógica para destacar que essa delimitação está vinculada a fatores como:

- a) Seleção de conhecimentos e formas de comunicá-los
- b) Ordenação dos conhecimentos a serem abordados
- c) Ritmo a ser trabalhado (conseqüentemente, um grau previsível de aquisição)
- d) Critérios e controle sobre o processo de transmissão.

Os conceitos desenvolvidos por Bernstein (1990) são muito densos e apresentados em uma relação bastante complexa e extensa. Os desdobramentos sobre a prática pedagógica que tem lugar em cada uma das modalidades de currículos apresentadas acima, serão retomados e aprofundados na próxima seção.

Procurei selecionar e reproduzir algumas noções para a compreensão de uma possibilidade de classificação de currículo alternativa e, a meu ver, complementar a de Grundy (1991). Bernstein (1990, 1998), mesmo desenvolvendo noções consistentes para a compreensão do caráter reprodutivo da escola e das relações de poder nela existentes, não aponta para alguma alternativa, o que Grundy (1991) parece dar conta quando propõe um currículo emancipador com ênfase na práxis.

O currículo de caráter emancipador tem na *negociação* e na *problematização* seus principais elementos constitutivos. Para Grundy (1991, p. 145):

A pedagogia crítica não se contenta em situar a experiência de aprendizagem no contexto da experiência do aluno: trata-se de um processo que toma as experiências, tanto do aluno como do professor e, através do diálogo e da negociação, as reconhece como problemáticas.

Essa afirmação torna explícita a fundamentação em Habermas (1989), à medida que, mediante o exercício da argumentação de diferentes lados e do estabelecimento de um diálogo mais horizontal seja possível a elaboração de um consenso. A noção de consenso, nesse caso, é dinâmica, e de negociação

permanente, isto é, não seria o caso de se pensar em uma solução definitiva e estática.

O conceito de práxis é de fundamental importância nessa discussão, Grundy (1991) aproxima as idéias de Habermas e de Paulo Freire no que diz respeito à busca de uma verdade emancipadora, livre de coerção e perseguida através do diálogo, tendo como elementos constitutivos da práxis a ação e a reflexão. Nas palavras da autora,

a práxis se desenvolve no mundo da interação, o mundo social e cultural. Se aplicarmos este princípio à construção do currículo, põem-se em evidência que o currículo, operando como práxis, não pode ocupar-se apenas de aprender “coisas”. Pelo contrário, a aprendizagem deverá ser reconhecida como ato social. Isto significa que a construção de um ambiente de aprendizagem, enquanto ambiente social e não apenas físico, é fundamental para a práxis curricular. As idéias de instrução individualizada, durante muito tempo ideal importante da educação, abrem-se ao escrutínio crítico. Estes princípios não reconhecem a natureza social da aprendizagem. Considera-se que o currículo é uma forma de práxis, o ensino e a aprendizagem serão considerados como uma relação dialógica entre professor e aluno, em vez de uma relação autoritária (GRUNDY, 1991, p.161).

A práxis, na educação, se desenvolve na experimentação que impulsiona novas práticas mediante o movimento permanente de ação-reflexão-ação. Para Freire (1997), o elemento da curiosidade é constituinte do processo ensino-aprendizagem. A promoção da curiosidade *espontânea* à *epistemológica* pelo exercício permanente da criticidade é o eixo condutor da aprendizagem (grifo meu).

O elo que possibilita algumas conexões entre o pensamento de Habermas e Freire parece ser o diálogo que, para ambos, parece representar um destacado elemento constitutivo de um processo emancipatório.

Em outra perspectiva teórica, mas aproximando-se dessa noção, Morin (2004, p. 36) afirma que a práxis esforça-se para confrontar simultaneamente as duas experiências concretas, a do pensamento contemplativo e a da consciência ativa, fazendo com que “se encontrem, se violentem, se entrefecundem”. O processo dialético que se estabelece faz com que contradições e limites não sejam suprimidos mas, ao contrário, levem o ser humano a se transformar “transformando o mundo” (MORIN, 2004, p.37).

Lembro, rapidamente, que grande parte dos autores que compõem o que se conhece por Pedagogia Crítica tem suas noções construídas a partir do pensamento de Paulo Freire, principalmente a partir da noção de uma relação dialógica entre

educador-educando. A possível compreensão das singularidades culturais e sua usual negação no interior das escolas podem oferecer pistas para a compreensão do freqüente insucesso de muitas crianças oriundas de classes populares na escola, do mesmo, modo possibilitou-me um outro entendimento dos movimentos de resistência presente nas escolas para além de questões de disciplina.

A concepção de currículo como práxis e de caráter emancipador expressa por Grundy (1991), toma como referenciais os interesses fundamentais humanos no processo de constituição do saber. A autora se vale das noções de interesses — prático, técnico e emancipatório — para mostrar como os mesmos podem orientar diferentes construções curriculares que, por sua vez, se desdobram em diferentes formas de conhecimentos a serem transmitidos e também elaborados. Do mesmo modo, é possível pensar as diferentes formas de produção de conhecimento científico, orientadas a partir dos diferentes interesses citados.

No âmbito da EF brasileira, Kunz (2002) retoma a proposta crítico-emancipatória, por ele mesmo desenvolvida ao longo dos anos 1990, através da qual tratava das competências social e lingüística, considerando-as tão importantes de serem desenvolvidas pela EF escolar quanto a objetiva cuja ênfase recai sobre o 'saber fazer' e aquisição de conhecimentos instrumentais. O autor constata, mediante estudos recentes, que, na realidade do cotidiano escolar, pouca coisa mudou, isto é, a prática pedagógica da EF escolar ainda mantém um foco em uma formação voltada para conhecimentos instrumentais e menos para o desenvolvimento do Ser Humano consciente, crítico e solidário.

As noções propostas pela concepção crítico-emancipatória de EF serão retomadas em outros trechos deste texto.

No desenvolvimento de um currículo voltado para a emancipação, princípios de igualdade, conhecimento ilustrado e emancipação adquirem fundamental importância, bem mais do que se os resultados atingidos estivessem de acordo com o previsto. Em conseqüência, a avaliação passa a ter um papel e um caráter bastante diferentes e deve estar voltada para a qualidade do processo, do ambiente de aprendizagem e das decisões tomadas. As interações são produzidas nesse processo, do mesmo modo que o grau de autonomia e igualdade experimentado pelos membros do grupo são importantes, e é no interior do próprio grupo que o processo avaliativo tem lugar, não cabendo a membros externos manifestarem seu julgamento.

Desse modo, a opção por um currículo de caráter emancipatório exige também uma nova conformação das práticas pedagógicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Na seqüência, as reflexões estão direcionadas exatamente à relação currículo – prática pedagógica.

### **3.3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Antes de se definir a prática pedagógica julgo interessante considerá-la como integrante de um processo complexo e com múltiplos elementos constitutivos que interagem em um processo de conformação e determinação recíproca.

Para Libâneo (1992, p.17), a prática educativa ou a educação de modo mais amplo, “é um fenômeno social e universal”, sendo uma atividade humana importante para a própria existência e funcionamento de toda e qualquer sociedade. Para além de uma necessidade da vida em sociedade, a prática educativa representa um processo que assegura aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que lhes possibilite atuar em seu meio e, mediante necessidades econômicas, sociais e políticas do grupo, transformá-lo (LIBÂNEO, 1992, p.17).

Ao destacar o “caráter pedagógico” da prática educativa, Libâneo (1992) o define como: “ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente e determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos” (LIBÂNEO, p.24). Fica claro, portanto, que práticas pedagógicas, de modo geral, não estão, necessariamente, restritas ao ambiente escolar, mas podem estar presentes em inúmeras situações em que se estabeleça uma relação de ensino-aprendizagem marcada pela intencionalidade, por algum nível de consciência e de planejamento e ainda integre o processo de formação humana.

A escola, no entanto, é a instância social responsável por um percurso formal de socialização e instrução que integra um processo mais amplo da educação ou da prática educativa. Desse modo, a prática pedagógica é uma prática social e representa uma das formas de concretização do currículo. É a partir de concretizações em situações reais que qualquer perspectiva de transformação adquire significado e valor, independente das intenções e propósitos previamente estabelecidos (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A estrutura das práticas realizadas na escola obedece a múltiplos determinantes resultantes de normas ou parâmetros institucionais, tradições metodológicas, condições reais materiais e também de ação dos professores. Gimeno Sacristán (2000, p.201-202) destaca a importância de que esses aspectos sejam considerados particularmente mediante uma situação de mudança do currículo. Nas palavras do autor,

vemos que os mecanismos que dão coerência a um tipo de prática são resistentes, dando a impressão de que dispõem de autonomia funcional, o que não é senão o resultado de que a prática se configura por outros determinantes que não são apenas curriculares. (...) a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa.

A citação acima ganha importância aqui, porque esta investigação transcorreu em um cenário de reestruturação curricular, no qual o foco central recaiu exatamente sobre as práticas pedagógicas da EF e o impacto de uma nova organização curricular sobre essas práticas. Sendo assim, é interessante que as afirmações acima possam permanecer como referência para as interpretações dos achados de campo, evitando uma visão polarizada entre práticas de adesão ou resistência ao currículo organizado por ciclos.

Retornando a Gimeno Sacristán (2000), mesmo atribuindo fluidez às práticas pedagógicas, o autor afirma que não se trata de “puro fluir espontâneo”, isto é, ainda que exista uma margem de imprevisibilidade há algum parâmetro metodológico implícito nas tarefas realizadas que lhe conferem alguma ordenação. Do mesmo modo, se há sempre alguma idiosincrasia na composição dos estilos de prática de cada professor, há, também, um conjunto de similaridades passíveis de serem observadas.

De modo semelhante, Bernstein (1990) comenta o caráter de similaridade que pode ser identificado em diferentes práticas educativas de sistemas educacionais diversos, em diferentes sociedades, salientando uma uniformidade que se sobrepõe até mesmo a diferenças ideológicas.

Por sua vez, Bernstein (1990) define prática pedagógica como uma prática social de caráter amplo, na qual ocorra reprodução e produção cultural, não estando restrita ao ambiente escolar. O autor identifica duas formas de prática pedagógica,

as quais denomina de local e oficial. A primeira corresponde ao conjunto de regras que orientam as relações sociais, nas quais ocorre a transmissão/aquisição de conhecimentos no âmbito familiar e seu entorno. A segunda modalidade corresponde, igualmente, a um conjunto de regras, mas de caráter oficial orientador e regulador do processo de transmissão/aquisição do que venha a ser considerado conhecimento legítimo.

Não apenas o teor do conhecimento, mas a forma como é tratado e comunicado podem ser próximos e similares ou, ao contrário, bastante diferentes e até mesmo antagônicos em alguns aspectos. Na escola, tem lugar a prática pedagógica oficial, portanto, a prática local que a antecede e continua simultaneamente pode favorecer ou, ao contrário, dificultar a trajetória das crianças no processo de escolarização pelo fato de não dominarem determinados códigos e estarem menos preparadas para compreender e apreender os conhecimentos legitimados no interior na escola.

Ao descrever algumas possíveis formas de organização curricular, apresentei uma concepção de Bernstein (1998), na qual ele cita currículos de delimitação forte e fraca. Avançando um pouco mais na compreensão da relação entre essas duas modalidades de currículo e as práticas pedagógicas que deles decorrem, é possível afirmar que um currículo de delimitação *forte* costuma levar a práticas pedagógicas *visíveis* enquanto que o de delimitação *fraca* leva a práticas pedagógicas *invisíveis* (grifos do autor).

Nas práticas visíveis, o controle é mais explícito e existe uma ordenação mais rígida dos conteúdos a serem trabalhados e a relação professor-aluno é vertical, estando, o segundo, subordinado claramente à autoridade do primeiro.

Nas práticas pedagógicas invisíveis, ao contrário, todo o processo, tanto no que diz respeito à ordenação de conteúdos, quanto as formas de tratá-lo e a relação professor-aluno, é permeado por alguma flexibilidade. Molina e Molina Neto (2004), ao analisarem a relação entre as duas práticas<sup>22</sup>, afirmam que as mesmas “se diferenciam na implementação do currículo e de seus conteúdos e na estrutura do sistema pedagógico; mas ambas exercem coação sobre os alunos no sentido de atender aos interesses da classe média” (p. 19). Ainda, segundo esses autores, na prática pedagógica invisível o controle é “aparentemente flexível”, podendo gerar

---

<sup>22</sup> Em seu artigo os autores usam as expressões *pedagogia visível* e *pedagogia invisível* (grifo dos autores).

uma certa autonomia por parte dos alunos em relação as suas atividades e relações sociais no interior da escola (MOLINA; MOLINA NETO, 2004).

Nesse mesmo artigo, os autores fazem uma aproximação das moções de Bernstein ao ensino brasileiro, e entendem que práticas pedagógicas invisíveis estão presentes, de modo preponderante, nos níveis de ensino fundamental e superior enquanto que as visíveis, no ensino médio. Tal escolha teria como objetivo a “estratificação do mercado de trabalho, por meio da promoção do fracasso escolar e de um ensino meritocrático” (MOLINA e MOLINA NETO, 2004, p.19).

Currículo e prática pedagógica estão imbricados de tal forma que se determinam mutuamente, sendo extremamente difícil e, em certa medida artificial, tratar esses dois conceitos isoladamente. É possível entender prática pedagógica como corporificação do currículo, mas isso não caracteriza a existência de um currículo pronto e acabado que se materializa na sala de aula de forma linear e seqüencial. Ambos se elaboram e reelaboram cotidianamente na escola. Nesse sentido, creio que a expressão currículo organizado por ciclos caracteriza a tentativa de uma estrutura organizacional de tempo e espaço que pressupõem algumas condições, mas, ainda assim, está aberta a construções singulares nas diferentes escolas.

Como podem ser caracterizadas a prática pedagógica da EF e suas especificidades na escola? Ainda que os tempos apontem para currículos integrados, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e outras denominações para tentativas de aproximar/integrar diferentes áreas do conhecimento, a prática pedagógica da EF reúne algumas especificidades. Algumas delas por sua própria constituição, mas sua diferenciação está fundamentalmente vinculada ao fato de que se realiza a partir de tempos e espaços pedagógicos diferenciados em relação a maioria das disciplinas, encontrando, talvez, alguma proximidade com a Arte-educação. Passo, então, a tratar da prática pedagógica da EF no interior do currículo escolar.

### **3.4 CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

Lembro que a concepção de prática pedagógica aqui apresentada compreende toda e qualquer relação de ensino-aprendizagem, dotada de alguma

intencionalidade e, em maior ou menor grau, com caráter transmissivo e reprodutor e não circunscrita exclusivamente ao ambiente escolar, ainda que a escola represente um espaço privilegiado de socialização e transmissão/aquisição formal de conhecimentos. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática da Educação Física tem, sempre, caráter pedagógico, dado que sempre envolve a relação de docência, a qual implica interação, ensino e aprendizagem. Existem, sempre, as figuras dos professores e das professoras de EF, nos diferentes âmbitos em que sua prática pedagógica educativa possa ter lugar. Aqui, no entanto, ficarei restrita à esfera escolar.

À medida que procuro fechar o foco em torno da prática pedagógica da EF, abordo alguns aspectos legais relativos à configuração recente da EF escolar e algumas interpretações manifestadas no cenário de produção teórica dessa área de conhecimento para que as interpretações da investigação sobre EF, em um contexto de inovações - o currículo organizado por ciclos - possam ser melhor contextualizadas e compreendidas em um quadro mais amplo da EF escolar no Brasil atual.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EF é caracterizada como *componente curricular obrigatório*<sup>23</sup>, o que é discutido por Souza Júnior (2001) sob a perspectiva história de configuração da EF na escola frente às influências da medicina, das instituições militares e do esporte. Além disso, o autor identifica, na atualidade, formas de prática pedagógica de EF escolar, nas quais o trato dado aos conteúdos deixa margem para que a EF se concretize sob a forma de um “componente curricular sem exigências e necessidades de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento”(p.84). Desse modo, a EF escolar torna-se um *fazer*, destituído de qualquer teorização ou sistematização de conhecimento.

Esse modo de concretização da EF na escola faz com que ela se torne um “curinga curricular” (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 84), porque pode vir a ser negligenciada frente a outras atividades curriculares, por exemplo, ensaios para festividades. Acrescenta ainda o autor que a EF escolar pode ainda ser tratada

---

<sup>23</sup> O Artigo 26, parágrafo 3. que trata da EF, com essa caracterização consta a partir uma alteração expressa na redação dada pela Lei n. 10.328/2001 através da qual a EF adquire caráter obrigatório. Mais à frente, nova alteração é apresentada através da redação dada pela Lei n. 10.793/2003 quando a prática da EF deixa de ser facultativa ao ensino noturno de modo geral e passa a ter critérios mais específicos para sua dispensa.

como “interferência curricular” quando é realizado um esforço para “encaixar” essas aulas na grade de horário de modo a minimizar ao máximo os transtornos que possam atrapalhar outros componentes curriculares que exigem “concentração intelectual”.

As afirmações do autor estão fundamentadas em um estudo de campo que constata a existência de diferentes formas de concretização da prática pedagógica da EF escolar, permeadas por algumas contradições. Para Souza Júnior (2001) os professores investigados, no seu conjunto, constituem um *continuum* entre dois pólos que procuram situar a EF escolar. Em uma extremidade é tratada como um componente curricular isolado ou mera atividade. No outro extremo, ao contrário, há um esforço em reconhecer a contribuição desse componente curricular para a “formação/reflexão pedagógica dos alunos” (SOUZA JÚNIOR, p.85). Ainda que a investigação tenha revelado a proximidade de um professor com um extremo e do outro investigado com outro extremo é possível perceber certo deslizamento de ambos entre as diferentes posições, indicando as múltiplas contradições que estão presentes na prática pedagógica cotidiana.

A investigação acima expõe um aspecto importante sobre os quais os documentos têm uma interferência muito pequena ou até inexistente: as representações que os professores de EF escolar têm sobre o componente curricular com o qual atuam e seus desdobramentos sobre suas práticas pedagógicas. A construção dessas representações constitui um processo longo, marcado por experiências vividas desde a escolarização, e a incidência de documentos produzidos longe do ambiente escolar, não me parece que lhes confira força necessária para desencadear as transformações que expressam como necessárias.

É interessante observar que, na composição de carga horária do currículo organizado por ciclos da RME/POA, a EF, do mesmo modo que a Arte-educação, é oferecida desde o primeiro ciclo, no qual são as únicas áreas especializadas. A partir do III ciclo, passa a ser oferecida em três períodos<sup>24</sup> por semana, em uma relação de paridade com as outras áreas especializadas, quebrando uma tradição de

---

<sup>24</sup> Na Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã apresentada no Documento Referência (SMED, 1999; 2003) a grade de carga horária é apresentada na forma de período s e, no texto, em conformidade com a idéia de criação de novos tempos e espaços pedagógicos, aponta para a possibilidade de outras composições, por iniciativas das escolas, desde que preservando a paridade entre as diferentes áreas de conhecimento e a abordagem interdisciplinar que supere a tradicional supremacia de determinadas ciências em relação a outras (SMED, 2003, p.33).

hegemonia de determinadas disciplinas em relação a outras. Essa configuração vai ao encontro da proposição de Bracht (2001), de que o reconhecimento da legitimidade de saberes que não apenas de caráter conceitual ou intelectual é o caminho para a afirmação da EF no currículo escolar.

Se, na LDBEN, a EF escolar está caracterizada como *componente curricular obrigatório* (grifo meu), nos PCNs, distribuídos nas escolas, é definida como *área de conhecimento* (grifo meu) “que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (p. 62). Os PCNs foram elaborados e distribuídos com o intuito de pautar um amplo debate sobre educação que incluía, além das escolas, os pais, as instâncias governamentais e a sociedade de modo mais amplo, alavancando uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (p.7, Introdução). Sua elaboração buscou, ainda, um conjunto de referências nacionais comuns que também respeitasse as diversidades regionais, culturais e políticas existentes.

A LDBEN e os PCNs geraram intensos debates no interior da EF, resultando em artigos e publicações que contribuíram para alterar a caracterização da EF na configuração curricular legal. Tenho dúvidas, no entanto, sobre o quanto essas discussões repercutiram no interior das escolas, chegando ao professorado da EF nelas atuante.

Os dispositivos legais sejam eles normativos ou balizadores das práticas pedagógicas escolares, podem ter, em alguma medida, influência sobre o fazer pedagógico dos professores, mas considero bastante questionável a influência dos mesmos. De certa forma, a LDBEN veio regulamentar e normatizar algumas propostas de organização curricular já em andamento em algumas redes públicas como o ensino por ciclos (Escola Cidadã/Porto Alegre, em caráter experimental e Escola Plural/Belo Horizonte). Em relação à EF, em particular, o processo histórico e as diferentes influências e usos que essa disciplina tem tido ao longo do tempo parecem ter deixado marcas bastante profundas na configuração de sua prática nas escolas.

Não se pode negar que a legislação anterior (Lei n. 5692/71) contribuiu para que a EF escolar adquirisse traços fortemente marcados pelo esporte nos moldes de alto rendimento e da aptidão física. Esse processo, no entanto, não se restringe a um ordenamento legal, mas a um conjunto de ações desencadeadas no interior da

área de conhecimento e da prática pedagógica da EF, em conformidade com um contexto político e social vigente que colocaram o esporte na condição de conteúdo hegemônico na EF escolar, situação que ainda hoje não está totalmente alterada.

É preciso considerar, por outro lado, que as últimas duas décadas foram marcadas por uma ampliação, diversificação e amadurecimento na produção e distribuição de conhecimento científico no cenário da EF brasileira. Em que pesem as disputas políticas, críticas e conflitos em relação à qualidade do conjunto dessas produções científicas, é inegável que ocorreram avanços e que existe, hoje, uma pluralidade de concepções acerca da EF escolar que circulam nos diferentes eventos e publicações que permitem uma discussão mais consistente sobre o tema<sup>25</sup>.

No ano de 1992, a publicação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, obra mais conhecida como “Coletivo de Autores”<sup>26</sup>, discute e propõe uma nova concepção de currículo e de EF escolar, incluindo o termo cultura corporal como forma de delimitar e denominar o conhecimento a ser tratado nessa disciplina escolar. Ainda que alguns dos autores, hoje, tenham se direcionado para outras questões da EF e, de certa forma avançado e superado alguns conceitos expressos nessa obra, considero indispensável destacá-la por considerá-la um divisor de águas no cenário de produções teóricas de EF escolar no Brasil.

Ainda que já existissem produções de posicionamento mais crítico em relação a esse tema, algumas delas dos próprios autores citados, esse livro diferenciou-se pela sistematização dos conceitos, com um respaldo teórico bastante claro acrescido de uma proposta concreta, o que pode ter sido importante para sua forte penetração entre o professorado de EF escolar.

A abordagem em torno de currículo ampliado e organização por ciclos apresentadas nessa obra, fundamenta-se em estudos que subsidiaram a proposta de ensino da EF a ser implementada na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. As reflexões em torno do trato pedagógico com o conhecimento próprio da EF aparecem a partir de uma inserção em uma proposta curricular que possa dar conta de “uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das

---

<sup>25</sup> É possível identificar, a partir de Bourdieu (1983) a disputa por pretensão de validade, entre diferentes concepções teóricas presentes na constituição do campo acadêmico da EF. Para mais ver Paiva (2005)

<sup>26</sup> Esta obra foi elaborada por um coletivo de pesquisadores em Educação e EF composto por: Carmen Soares, Celi N. Z. Taffarel, Elisabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele O. Escobar e Valter Bracht.

classes populares” (p.28). Partindo dessa premissa, deve estabelecer-se uma outra organização curricular que possa dar lugar a uma lógica em que o aluno desenvolva uma leitura crítica da realidade em que vive, em uma lógica dialética<sup>27</sup>.

O que desejo destacar é o fato dessa obra discutir a prática pedagógica da EF considerando, de forma inovadora, sua inserção na escola e apresentando outras abordagens no trato com o conhecimento, onde o tempo e espaço pedagógico são repensados de modo a buscar uma aprendizagem não apenas eficiente, mas fundamentalmente significativa e relevante para a constituição do aluno como sujeito histórico. Nesse sentido, a obra propõe um projeto político pedagógico, norteador para a organização curricular e, conseqüentemente, para a dinâmica curricular ou concretização do currículo no cotidiano. Desse modo, as práticas pedagógicas são pensadas a partir da noção de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento e que deve ser tratado de modo a favorecer a compreensão de sua produção histórica e sua importância nesse processo. O conhecimento adquire, nessa perspectiva, um caráter provisório e dinâmico, a ser compreendido no contexto histórico em que foi produzido.

De outra parte, Kunz (1991, 1994) ao propor a concepção crítico-emancipatória de EF, parte da idéia de que a prática pedagógica da EF escolar estaria assentada em pressupostos originados da teoria da ação comunicativa de Habermas. Assim, Kunz (1996) vai buscar no processo formativo dos professores de EF a origem de práticas pedagógicas com ênfase nas ações instrumentais, isto é, o saber fazer desprovido de reflexões sobre esse fazer. Em verdade, o professor não estaria preparado para “agir pedagogicamente”, de modo a abordar seus conteúdos específicos com temáticas mais amplas, entre as quais Escola, Educação e Sociedade (p.49).

Retomando a noção dos interesses humanos (HABERMAS, 1983) e os currículos deles originados, Kunz (1994, 1996) acrescenta à EF escolar a perspectiva de uma prática pedagógica alicerçada nas competências: objetiva, social e comunicativa. Estas competências compreendem, no primeiro caso, os conhecimentos da esfera instrumental, na aprendizagem das práticas diversas que compõem o que ele denomina cultura do movimento.

---

<sup>27</sup> Trata-se da dialética do materialismo histórico, teoria de fundo para essa concepção de EF que viria a ser denominada de “crítico-superadora”.

Assim, a competência social corresponde à compreensão do valor dessas práticas no contexto social nas quais estão inseridas. Através da problematização em torno das diferentes manifestações da cultura de movimento, o professor deve propiciar aos alunos que percebam as relações sociais que permeiam estas práticas e como eles (alunos) estão posicionados em relação às mesmas. Cabe salientar que as abordagens desse autor, de modo geral, enfatizam o esporte, embora recentemente venha discutindo outros conteúdos da EF<sup>28</sup>.

Por último, a competência comunicativa remete, fundamentalmente à linguagem oral e corporal, em que o processo de reflexão e auto-reflexão possa contribuir para um pensar crítico e voltado à emancipação.

A perspectiva crítico-emancipatória permite uma aproximação do que Grundy (1991) apresenta como currículo emancipatório, porque ambos, Grundy (1991) e Kunz (1994), buscam no interesse emancipatório (HABERMAS, 1983) a alternativa para um currículo onde práticas voltadas para a construção da autonomia e atitude crítica sejam centrais, não desconsiderando os conhecimentos de caráter instrumental, mas trabalhados dentro de uma perspectiva dialógica e promotora de uma racionalidade comunicativa.

Ao abordar as pedagogias progressistas em EF, Bracht (2003) revela o distanciamento ou as ambigüidades perceptíveis nas práticas pedagógicas da EF escolar. O autor identifica a disseminação de teorias críticas no interior da EF a partir dos anos 1980, mas reconhece que, ao longo das últimas décadas, os professores de EF que atuam nas escolas estabeleceram uma relação de proximidade/afastamento em relação a essas novas concepções. Ocorrem, também, processos de mudança nas práticas cotidianas desses professores que mesclam elementos de diferentes concepções teóricas de EF, criando uma amálgama em que, exemplificando, práticas centradas na aptidão física convivem com tentativas de novas buscas em direção a uma postura mais questionadora em relação ao caráter competitivo presente na abordagem do esporte na sua forma tradicional.

Ainda segundo Bracht (2003, p.60),

a situação atual da prática pedagógica da EF é resultante da influência de fatores que podem ser ordenados em duas esferas: uma macroestrutural que diz respeito às estruturas e ações político-econômicas e culturais; e outra, no plano microestrutural, que se refere à história específica da Educação Física, história que não pode ser confundida como um simples

---

<sup>28</sup> Ver Kunz (2002).

reflexo daquelas. Na verdade é a interação destas duas esferas que confere a esta prática pedagógica específica suas principais características.

Existem, para Bracht (2003.), ensaios de mudanças por parte de muitos professores em direção a práticas pedagógicas inovadoras e essas iniciativas encontram ressonância entre os estudantes. Nesse sentido, o autor aponta na direção de intervenções que possam consubstanciar novas práticas pedagógicas na EF escolar, através de uma potencialização dessas iniciativas que se esboçam em diferentes contextos escolares. O autor, em outra obra, discute o esgotamento da contribuição da EF escolar na sua concepção para o projeto moderno liberal-burguês (BRACHT, 2001, p.73). Nesse sentido, Bracht (2001) aponta para a necessidade de revisão do significado de saúde, corpo, do lazer e do esporte na sociedade atual, buscando outros referenciais que sustentem e legitimem a presença da EF escolar, para além de sua garantia legal. Noções de qualidade de vida, preparação para o exercício crítico e autônomo das práticas corporais no lazer, educação estética são alguns possíveis balizadores para uma prática pedagógica da EF escolar mais adequados ao momento atual em que se vive.

Concluindo, destaco algumas considerações apresentadas por Molina e Molina Neto (2004) que apontam para uma EF escolar com potencial transformador de forma propositiva. Ainda que a EF - e toda e qualquer prática educativa - esteja sujeita a limitações, as possibilidades de contribuição para transformações de ordem social, econômica, cultural e educativa tornam-se viáveis desde que, dizem os autores (2004, p. 22), estejam comprometidas com os seguintes aspectos:

1. Considerar a educação como uma prática social;
2. constituir-se, a partir do reconhecimento da escola, como um espaço de contradições e sínteses culturais, feito por professores e alunos, algumas vezes em separado e outras conjuntamente;
2. contribuir para que professores e alunos assumam um papel de reflexão constante. Em relação aos primeiros, considerando-os como *intelectuais reflexivos* e, aos segundos, considerando-os, também, sujeitos da prática educativa em que estão envolvidos;
3. empenhar-se em trabalhar a seleção e 'transmissão' de conhecimentos de forma compartilhada, vendo-os como produtos históricos e espacialmente construídos e situados. Assim, o trabalho de professores e alunos em aula será crítico e virá precedido, sempre, pela pergunta: por que este e não outro conhecimento?

De certo modo, entendo que as diferentes abordagens apresentadas possam apresentar características próprias e fundamentadas em matrizes teóricas

diferentes, mas apontam em uma mesma direção. Talvez, com trajetórias diferenciadas. Os quatro aspectos apresentados acima, de certo modo, sintetizam alguns princípios básicos para uma prática pedagógica de EF escolar que se pretende crítica e potencialmente transformadora.

As abordagens apresentadas representam uma opção deliberada, pois, entendo que constituem fundamentos que se coadunam com o conjunto de argumentações presentes nesta investigação, com foco em um contexto específico de inovações curriculares. Muitos outros trabalhos nessa direção, alguns deles já citados anteriormente, não foram aprofundados por me parecerem, de algum modo, conter algumas dessas concepções como base teórica. Optei, assim, em trabalhar com as concepções de origem.

Na condição de professora de EF atuante no ensino fundamental em escola pública, autorizo-me a afirmar que a prática pedagógica, no dia-a-dia, é perpassada por urgências e pelo inusitado que surge sob diferentes formas. Isso não caracteriza ou tampouco justifica a ausência de um planejamento, de concepções norteadoras, de intencionalidade, apenas indica que, na função de professora, estou submetida às condições de cada momento. A EF, dada a particularidade de, predominantemente, ter lugar em espaços abertos e de circulação, tem o componente de estar mais sujeita às intervenções ambientais, que podem variar entre pessoas e simpáticos cachorros que atravessam o pátio durante a aula, acidentes, limites físicos menos explícitos, condições climáticas variáveis, além de uma gama de acontecimentos externos<sup>29</sup> à escola que podem limitar o uso da quadra em determinadas situações.

Da minha experiência, principalmente com I e II ciclos, venho aprendendo que a prática pedagógica da EF pode oferecer inúmeras possibilidades para além da mera realização de movimentos. As formas como se faz o deslocamento na escola, por exemplo, o modo com que professores e alunos se organizam para se dirigirem ao pátio ou à quadra, se em fila, em grupos, o domínio dos espaços da escola, tudo isso pode ser feito de modo a exercitar a autonomia e a relação de respeito com o coletivo da escola. Do mesmo modo, o registro do que se faz, o processo de avaliar as aulas, de alterar um trabalho previamente combinado representam possibilidades diversificadas que fogem ao usual.

---

<sup>29</sup> Isso pode variar desde condições climáticas até a risco de tiroteios em períodos de tensão mais intensa por conflitos na comunidade, geralmente relacionados à disputa pelo tráfico de drogas.

Ao contrário de algumas falas expressas em Bossle (2003) sobre planejamento, a cada ano sinto mais necessidade de planejar, de forma conseqüente, e buscar algumas estratégias de realização que permitam uma exploração mais consistente dos conteúdos das aulas, além de buscar formas de avaliação e registro compatíveis e significativas para as faixas etárias com as quais atuo. Isso não elimina o inusitado, o imprevisto. É inegável, no entanto, admitir que, do mesmo modo que outras manifestações expressas na referida obra, as condições nas quais se atua no dia-a-dia nem sempre favorecem a rotina de registros, leituras, reflexões e planejamentos sistemáticos.

O planejar de que falo é aberto e exige uma revisão contínua, um re-planejar. O papel aceita tudo e, escrito dessa forma, talvez, esteja suscitando uma visão harmoniosa e tranqüila de professora que planeja e organiza suas práticas com toda a calma e sistematicamente, mas o tempo é escasso e os registros nem sempre ocorrem com a disciplina necessária. No entanto, é uma trajetória a ser construída. O exercício da escrita, muito provavelmente, tem sido estimulado mediante atividades acadêmicas, do mesmo modo que a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica da EF que a investigação tem me propiciado/exigido.

Definir prática pedagógica, a partir da própria experiência é um exercício de extrema dificuldade porque me leva a perceber alguma coisa visceral, um envolvimento tão intenso que me dificulta estabelecer uma conceituação formal. É uma prática social, com certeza, mas, como tal, é também uma prática emocional, ética na qual os conhecimentos técnico-instrumentais de que disponho devem ser resgatados a partir de um trato pedagógico pautado em interesses que propiciem a emancipação de todos os envolvidos nesse processo. Isso é o que desejo e busco, que vislumbro à distância, pois, também, eu aprendo, lentamente, o significado e o longo caminho do “emancipar-se”.

#### 4 CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS – DISCUSSÃO TEÓRICA

Currículo organizado por ciclos não é uma invenção tão recente, tampouco o são as tentativas de sua utilização no Brasil. Lima (2000) destaca o Plano Langevin-Wallon como uma proposta “concreta e consistente” de educação organizada por ciclos. Sua concretização teve lugar na França, logo após a II Guerra Mundial, contendo, como meta, a reconstrução democrática daquele país.

A principal justificativa para o ensino organizado por ciclos era a de que “a educação deve ser adaptada ao Homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades e culturas” (LIMA, 2000, p.12). A proposta estaria assentada sobre princípios de justiça, paridade de valor entre trabalho manual e intelectual, ação educativa orientada para a formação e ênfase na cultura geral, em detrimento da especialização de conhecimentos instrumentais que, devido aos avanços técnicos, tornar-se-iam obsoletos em curto espaço de tempo.

O resgate dessas concepções norteadoras para uma proposta de ensino por ciclos tem importância à medida que o texto de Lima (2000)<sup>30</sup> constitui um material amplamente utilizado na RME/POA como suporte para a discussão em torno da reorganização do tempo escolar.

Para Perrenoud (2004), a organização do currículo na forma de ciclos pode representar mudanças de amplitude variada e, entre dois extremos que vão de um modelo conservador a outro, efetivamente inovador. No primeiro caso, as mudanças são bastante restritas, podendo-se falar em ciclos plurianuais, nos quais as práticas de ensino-aprendizagem, a organização do trabalho e as formas de avaliação sofrem alterações discretas, permanecendo as concepções de fundo, prevalecendo uma visão anual do trabalho e com ações mais individualizadas por parte dos professores. Já, no segundo caso, pressupõem-se mudanças nas práticas e nas formas de organizar o trabalho escolar, causando inovações mais significativas e que exigem novas competências por parte dos profissionais envolvidos. Em casos como esse, é comum que haja algum temor por parte de alguns pais e professores.

---

<sup>30</sup> Trata-se do caderno: CICLOS DE FORMAÇÃO – uma reorganização do tempo escolar, de autoria de Elvira Souza Lima, editado pelo Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano (São Paulo) pela primeira vez em 1998 e reimpresso em 2000.

Em obra que trata, exclusivamente, dos ciclos de aprendizagem, Perrenoud (2004) defende uma proposta de ruptura com as etapas anuais, de modo que a noção de aprovação/reprovação deixe de ter sentido. Ainda que o autor defenda uma diferenciação no trato com os educandos, possibilitando diferentes percursos de aprendizagem, sustenta que o tempo de formação não deva sofrer variações. De modo geral, o autor propõe que os professores tenham mais autonomia e assumam mais responsabilidades individuais no sentido de planejar e possibilitar trajetórias que possam atender melhor as necessidades próprias de cada educando, sem que ocorram, no entanto, diferenças significativas no tempo de aprendizagem. A autonomia de que fala o autor está direcionada a um poder de decisão sobre o quê e como ensinar.

Esse autor não representa um dos referenciais centrais da proposta pedagógica que norteou a implantação do currículo organizado por ciclos na RME/POA. No entanto, alguns de seus textos têm sido utilizados nas escolas municipais, por iniciativa das equipes diretivas ou dos professores.. Ao que parece, esse autor, através de algumas obras (2001, 2004), vai ao encontro de alguns questionamentos de professores em meio às tentativas de concretização de uma nova proposta de ensino, ainda que algumas concepções sobre educação possam divergir dos referenciais teóricos que balizaram o Projeto Escola Cidadã.

As décadas finais do século XX foram marcadas por reformas educativas em diferentes países, muitas delas incluindo currículos organizados por ciclos. Dada a extensão dessa discussão, no entanto, optei por restringir ao âmbito brasileiro, para posteriormente, direcionar o foco para questões que envolvam a prática pedagógica da EF inserida em uma proposta de reestruturação curricular.

No Brasil, as primeiras tentativas de implantação de alternativas para o sistema seriado datam dos anos de 1960 (AVILA, 2004; BARRETTO e MITRULIS, 2001, 2004), ainda que alguns de seus pressupostos de eliminar ou limitar a reprovação já remontassem à década de 1920, visando a melhoria do fluxo de alunos ao longo do processo de escolarização.

As diferentes experiências ocorreram em diversas redes públicas de ensino do país, por exemplo, nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Goiás, rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, em momentos distintos e nem sempre de modo contínuo. As formas de organização variavam de promoção automática a ciclos básicos (apenas na fase inicial de escolarização) e, mais recentemente, nas

propostas de currículos organizados por ciclos que, a partir da LDBEN (1996), passa a ser formalmente previsto entre as diferentes formas de organizar o ensino no País. Do mesmo modo, os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em vigor apontam nesse sentido.

Há que se considerar, no entanto, as diferentes modalidades de organização do currículo por ciclos entre si, seus fins, as concepções de educação sobre as quais se fundamentam, em particular as medidas isoladas de promoção automática ou classes de aceleração. Essas últimas medidas, por vezes inserem-se em uma concepção de organização do ensino, com ênfase na correção de fluxo, assentada em uma visão economicista de educação e que tem, por trás, orientações de órgãos internacionais de financiamento (MAINARDIS, 2001). Acrescento, aí, uma intenção de driblar as estatísticas de reprovação e evasão escolar por parte dos administradores das políticas públicas de educação.

Uma das primeiras iniciativas em relação aos sistemas de progressão contínua teve lugar no Rio Grande do Sul, no ano de 1958, com turmas de recuperação para que os alunos em defasagem pudessem ter um atendimento alternativo, visando seu retorno à turma de origem. Nas décadas seguintes outras propostas se realizaram em diferentes redes públicas do país, e Santa Catarina teve a experiência de maior duração e maior abrangência (BARRETTO e MITRULIS, 2001, 2004; TRIVIÑOS, 2000).

As diferentes variações de organizações em ciclos visavam, em grande medida, corrigir algumas das conseqüências da massificação do ensino que, de certa forma, consistia em uma expansão quantitativa de atendimento que levou a uma diversificação do público atendido, sem que houvesse uma alteração na concepção de ensino e formas de concretizá-lo. Em outras palavras, um ensino de caráter elitista, classificatório e seletivo, o qual tem suas raízes em uma escola pública voltada às classes sociais mais altas e passa a atender diferentes classes sociais, com múltiplas características, não resultam dele senão grandes índices de repetência e conseqüente evasão escolar (BARRETO e MITRULIS, 1999, 2001 e 2004).

O processo de democratização do ensino representava mais um processo de massificação do que efetiva democratização, facilmente compreensível a partir das noções de códigos de linguagem de Bernstein (1998), nos quais imperavam as formas acessíveis aos educandos advindos de determinadas classes sociais,

desconsiderando a heterogeneidade das turmas. Dada a estrutura do currículo escolar, não causa surpresa a incidência do fracasso escolar das crianças oriundas de camadas mais pobres da população.

É necessário considerar-se o processo político vivido no país, na década de 1980, para que se contextualizem algumas políticas educacionais que se estabeleceram particularmente em estados da região sul e sudeste, em virtude da vitória de candidatos da oposição, dando início ao que se denominou de processo de transição democrática ou da passagem do regime militar para o estado de direito (BARRETTO e MITRULIS, 1999, 2001, 2004; MOREIRA, 1997).

Ainda que essa década tenha sido marcada por avanços e tentativas de distanciamento das políticas educacionais estabelecidas ao longo do regime militar, somente na década de 1990 teve início uma nova fase, marcada por propostas de ruptura de concepções e formas de estruturar o ensino, que deveriam ser compreendidas no bojo de um momento político, em que frentes políticas de esquerda e centro-esquerda assumiam diferentes governos, tanto municipais quanto estaduais.

É nesse cenário que se encontra o embrião de muitas políticas educacionais que, no final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, ganharam corpo em diferentes redes de ensino, entre as quais Escola Candanga (Distrito Federal), Escola Cabana (Belém), Escola Plural (Belo Horizonte) (SOUSA, 2003, ARROYO, 2002, KRUG, 2001). Dentre estas, a Escola Plural que viria a ser a referência principal para o Projeto Escola Cidadã que se desenhou a partir da segunda gestão da Administração Popular em Porto Alegre, com as propostas educacionais encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores.

No caso de Porto Alegre, antecedendo ao Projeto Escola Cidadã, foi criada uma base política e epistemológica que favoreceu a implantação do referido projeto. No âmbito da aprendizagem destaca o trabalho desenvolvido nas bases do Construtivismo Pós-Piagetiano.

A partir da LDBEN (1996), em seus Artigos 23 e 24, fica expressa a possibilidade de diferentes formas de organização das turmas, inclusive os ciclos. A nova legislação aponta algumas alternativas de formas de progressão e estabelece alguns critérios de avaliação a serem atendidos, mas, no conjunto, estabelece regras amplas, dando margem para que os aspectos locais sejam considerados.

Desse modo, os ciclos de formação iniciam em 1995, na RME/POA, em caráter experimental, respaldados pelas orientações da legislação federal e mediante pareceres<sup>31</sup> favoráveis dos Conselhos Municipal e Estadual de Educação. Essa proposta passa a ser concretizada em uma única escola da REM/POA, criada a partir de uma reivindicação do Orçamento Participativo e, inicialmente, denominada *proposta político-educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-tempos* (grifo meu).

Pelos pareceres posteriores<sup>32</sup>, o Regimento Escolar e bases curriculares para as classes de I, II e III ciclos são aprovados na escola experimental, com implantação gradativa e, mediante a mobilização de outras escolas interessadas em aderir à proposta, igualmente em caráter experimental. A partir de 1998, essa condição de caráter experimental passa a ser regulamentada. No ano de 2000, o currículo organizado por ciclos, a partir da Administração Municipal, é formalmente estendido a todas as escolas de ensino fundamental que integram a RME/POA.

No âmbito federal, além da LDBEN – 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para oferecer balizadores a um amplo debate que viesse a incluir diferentes segmentos da sociedade e que pudesse desencadear uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, conforme palavras do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ao apresentar os PCNs (MEC/SEF, 1998).

De modo geral, os PCNs foram bastante questionados e criticados por diversas entidades vinculadas à Educação. No âmbito da EF, conforme mencionado anteriormente, a situação não foi diferente. Fundamentalmente, os PCNs carecem de legitimidade por parte do professorado em geral, e, no caso particular da EF, engloba diferentes concepções teóricas, apresentadas de modo superficial e fragmentado, desconsiderando discussões e produções teóricas relevantes na área (TAFFAREL, 1997; SOUZA, VAGO e MENDES, 1997).

As críticas se estendem também ao fato de que a EF escolar apresentada no documento parece ignorar as condições socioculturais da Escola Pública no país e concentra sua fundamentação em uma combinação de elementos do construtivismo, da vertente desenvolvimentista de EF e de uma perspectiva cultural, de modo a

---

<sup>31</sup> Pareceres 021/95 – CME/POA.e 415/96 – CEE.

<sup>32</sup> Pareceres 003/96 – CME e 415/98 – CEE.

tentar conciliar conceitos superficialmente apresentados e, na sua origem, incompatíveis (SOUZA, VAGO E MENDES, 1997).

De qualquer modo, em relação a esses documentos orientadores, o que se torna visível, pelo menos na RME/POA, é a sua não legitimação por parte dos professores. O contexto local viveu um processo próprio de reestruturação curricular, acompanhado por uma política de formação continuada para o professorado. Durante um período, as ações de formação oferecidas ao professorado foi acompanhada por uma intensa produção escrita de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento e dos próprios professores, distribuída às escolas municipais, o que fez com que os PCNs se tornassem ainda menos significativos para esse coletivo de professores. Em relação a isso, a produção do coletivo de EF da RME/POA têm sido discreta, reduzindo-se a relatos de experiências isolados ou que integram projetos que envolvam diferentes áreas de conhecimento nas escolas. Ao tratar das interpretações elaboradas a partir do trabalho de campo, é interessante observar que vários professores expressam análises consistentes sobre seu próprio trabalho ou sobre diferentes questões relacionadas ao coletivo de suas escolas ou da RME/POA que não chegam a ser elaboradas na linguagem escrita.

O processo de implantação do currículo organizado por ciclos na RME/POA integra um movimento de direcionamento para opções alternativas ao ensino seriado que parece estar se configurando de modo peculiar no Brasil, o que passo a discutir na próxima seção.

#### **4.1 O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS NA RME/POA FRENTE AO CONTEXTO BRASILEIRO.**

A adesão ao currículo organizado por ciclos apresenta uma progressão constante, ainda que de forma lenta. A seguir, apresento uma seqüência de quadros com índices referentes às formas de organização do currículo no país por redes de ensino, por regiões, por estados da região sul e, finalizando, dados específicos do Rio Grande do Sul.

Dependência administrativa	Total geral	Séries		Ciclos		Séries e ciclos	
		Total	%	Total	%	Total	%
Total no país	166.484	136.477	<b>81,37</b>	18.785	<b>11,28</b>	12.222	<b>7,34</b>
Federal	40	39	<b>97,05</b>	1	<b>2,50</b>	0	<b>0</b>
Estadual	31.164	18.181	<b>58,33</b>	7.579	<b>24,31</b>	5.040	<b>17,34</b>
Municipal	116.203	98.624	<b>84,87</b>	10.814	<b>9,30</b>	6.765	<b>5,82</b>
Particular	19.077	18.633	<b>97,67</b>	391	<b>2,04</b>	53	<b>0,27</b>

Quadro 1: Organização curricular no Brasil/redes de ensino

Fonte: MEC/INEP. Acesso em: 05/12/2005

Unidade Geográfica	Total geral	Séries		Ciclos		Séries e ciclos	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	166.484	136.477	<b>81,37</b>	18.785	<b>11,28</b>	12.222	<b>7,34</b>
Norte	23.712	23.080	<b>96,99</b>	154	<b>0,64</b>	478	<b>2,01</b>
Nordeste	78.050	72.173	<b>92,47</b>	3.342	<b>4,26</b>	2.545	<b>3,26</b>
Sul	18.753	15.923	<b>84,90</b>	1.567	<b>8,35</b>	1.263	<b>6,73</b>
Sudeste	37.665	17.546	<b>46,58</b>	13.293	<b>35,29</b>	6.826	<b>18,1</b>
Centro Oeste	8.304	6.755	<b>81,34</b>	439	<b>5,28</b>	1.110	<b>13,24</b>

Quadro 2: Organização curricular no Brasil/regiões

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 05/12/2005

I

Região sul	Total geral (diferentes redes de ensino)	Séries		Ciclos		Séries e ciclos	
		Total	%	Total	%	Total	%
Total região	18.753	15.923	<b>84,90</b>	1.567	<b>8,35</b>	1.263	<b>6,73</b>
Paraná	6.478	4.332	<b>66,87</b>	1.105	<b>17,05</b>	1041	<b>16,06</b>
Santa Catarina	4.165	3.933	<b>94,42</b>	104	<b>2,49</b>	128	<b>3,07</b>
Rio Grande do sul	8.110	7.658	<b>94,54</b>	358	<b>4,41</b>	94	<b>1,16</b>

Quadro 3: Organização curricular/região sul

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 05/12/2005

Dependência Administrativa	Total geral	Séries		Ciclos		Séries e ciclos	
		Total	%	Total	%	Total	%
Total RS	8.110	7.658	<b>94,54</b>	358	<b>4,41</b>	94	<b>1,16</b>
Federal	3	3	<b>100</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
Estadual	2.841	2.759	<b>97,11</b>	71	<b>2,49</b>	11	<b>0,38</b>
Municipal	4.783	4.425	<b>92,51</b>	284	<b>5,93</b>	74	<b>1,54</b>
Particular	483	471	<b>97,51</b>	3	<b>0,62</b>	9	<b>1,86</b>

Quadro 4: Organização curricular/regiões de ensino RS

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 05/12/2005

Dependência Administrativa	Total geral	Séries		Ciclos		Séries e ciclos	
		Total	%	Total	%	Total	%
Total Paraná	6.478	4.332	<b>66,87</b>	1.105	<b>17,05</b>	1041	<b>16,06</b>
Federal	1	1	<b>100</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
Estadual	1.830	1.666	<b>91,03</b>	33	<b>1,80</b>	131	<b>7,15</b>
Municipal	3.942	1.973	<b>50,05</b>	1067	<b>27,06</b>	902	<b>22,88</b>
Particular	705	692	<b>98,15</b>	5	<b>0,70</b>	8	<b>1,13</b>

Quadro 5: Organização de ensino/PR

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 05/12/2005

Os dados dos quadros acima, no seu conjunto, indicam claramente que a adesão aos ciclos vem acontecendo de modo mais acentuado nas redes públicas, excluindo-se as escolas federais. Em termos regionais, fica evidente um avanço da região sudeste em relação à implantação do currículo organizado por ciclos, exatamente onde há um maior contingente populacional no país.

A região sul apresenta o segundo índice de adesão aos ciclos, mas em posição distanciada da região sudeste, podendo indicar tanto um processo iniciado posteriormente como também uma atitude mais cautelosa em relação à essas inovações. Por outro lado, surpreendeu-me o resultado dos índices por estado na região sul onde o Paraná se destaca à frente no processo de implantação do currículo por ciclos, quase quatro vezes mais alto do que o índice do RS. Outro fato que se destaca é a paridade entre currículo organizado exclusivamente por ciclos e

combinando séries e ciclos. No caso do RS, o sistema de ciclos está presente principalmente na Capital e Municípios da Região Metropolitana.

Entendo que a combinação de séries e ciclos vem sendo adotada de modo a flexibilizar o ensino nas séries iniciais, combatendo a evasão precoce e apontando para uma mudança de concepção em relação à aprendizagem nessa etapa de ensino. Em contrapartida, permanece a visão de que, na medida em que o aluno avança, o sistema de séries é mais “forte” e eficiente. Podem, por outro lado, representar um movimento de transição para a implantação completa do sistema de ciclos. As regiões nordeste e centro-oeste apresentam índices de adesão ao sistema combinado superiores ao modelo organizado exclusivamente por ciclos.

No RS, essa situação se repete quando se trata da rede estadual. Do mesmo modo que no Paraná, as redes de ensino municipal estão à frente no que se refere à conversão do modelo seriado para o ciclado, mas, nesse caso, com baixa adesão ao sistema combinado no RS.

Os dados apresentados são apenas alguns indicativos genéricos que possibilitam algumas inferências, mas não permitem conclusões mais aprofundadas pois, para isso, seria fundamental o conhecimento dos processos de implantação de currículo por ciclos em cada caso, seus objetivos e concepções teóricas que os fundamentam.

Esta análise permite situar o processo da RME/POA em um quadro nacional, mas deve ser acompanhada de um entendimento de uma proposta mais ampla na qual surgiram os ciclos (Escola Cidadã) e também da forma pela qual o processo vem sendo mantido e ajustado.

Alguns eixos norteadores da proposta vigente na RME/POA, e em particular a interdisciplinaridade me levam a fazer uma aproximação com as noções propostas por Bernstein (1990, 1998), sobre os enquadramentos forte e fraco, do mesmo modo que as pedagogias visíveis e invisíveis. A tentativa de reestruturar o currículo no sentido de um modelo mais amplo e integrador pode representar um avanço significativo em relação a uma aproximação com a população atendida pela RME/POA, rompendo com um modelo mais rígido, pensado para segmentos da população economicamente mais favorecidos e, que, historicamente foi expandido para todo o ensino público, indistintamente.

Por outro lado, isso não representa um mero afrouxamento ou simplificação no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito aos conhecimentos e

conteúdos a serem abordados, mas fundamentalmente ao trato pedagógico com os mesmos. Nesse sentido, encaminho uma apresentação mais detalhada sobre o currículo organizado por ciclos como parte constitutiva da Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã e sua continuidade no contexto atual.

#### **4.2 OS CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ**

Pensar e compreender o currículo organizado por ciclos na RME/POA só é possível se o tomarmos como parte constitutiva e elemento que corporifica uma proposta pedagógica balizada pelos seguintes eixos: democratização da gestão, currículo e conhecimento, princípios de convivência e avaliação (SIMON, 1999, KRUG, 2001).

Os ciclos de formação, assim denominados quando do início de sua implantação, representam uma forma de reorganização do tempo e espaço escolar assentada sobre uma concepção de ensino voltada a atender aos interesses e necessidades dos educandos oriundos da classe trabalhadora. Findava a primeira gestão da AP<sup>33</sup> e a SMED redirecionava a política de ensino municipal na cidade.

A segunda gestão da AP teve início com Nilton Bueno Fischer à frente da SMED, tendo José Clóvis de Azevedo como Secretário substituto. Os marcos referenciais propostos situavam a educação como “um processo radical de humanização do ser humano” (MILAGRE, MOLL PINTO e CATTANI, 1993, p. 41), a ser entendida sob a forma da construção coletiva e individual de conhecimentos, atitudes e sentimentos que levem à conscientização e o exercício de uma ação crítica. A relação entre o saber acadêmico e o saber popular deve estabelecer-se de modo dialético conduzindo à superação do senso comum.

Os desafios aos quais a SMED se propôs, naquele momento, tinham como foco um projeto coletivo de educação com a busca de um nível de qualidade

---

<sup>33</sup> A primeira gestão da AP, que compreendeu o período entre 1989 e 1992, teve Esther Pillar Grossi à frente da SMED e representou o início de importantes rupturas na RME/POA, com ênfase na alfabetização, tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular, como no atendimento de jovens e adultos. A busca de qualificação do trabalho docente passou por uma significativa melhoria salarial e pelo início de uma política de formação permanente de professores que viria a solidificar-se nas gestões seguintes. A ênfase a partir da segunda gestão da AP, deve-se ao fato de que o enfoque desse trabalho está voltado para o currículo organizado por ciclos e o processo de sua implantação, portanto, faz-se necessário uma compreensão, em particular, da concepção da Escola Cidadã de Porto Alegre.

pedagógica que fizesse enfrentamento à exclusão. Um processo de reestruturação dos espaços educativos indicava para diferentes ações, por exemplo, uma reorientação e ampliação curricular que envolvesse a reorganização do tempo e espaços escolares, passando pela construção de relações com as comunidades e também uma revisão dos papéis dos diferentes profissionais envolvidos com a educação (MILAGRE, MOLL PINTO, CATTANI, 1993, p.42).

Segundo Tilton (2004, p.122) esta gestão da SMED tinha o propósito de uma “escuta densa” no sentido de prosseguir o trabalho considerando “avanços epistemológicos e rupturas conceituais” já estabelecidos. Antes do final do primeiro ano dessa gestão, Sonia Pilla Vares assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação, permanecendo Jose Clovis de Azevedo como substituto. Essa alteração na SMED, segundo Tilton (2004, p.123) foi resultado de “disputas de poder na Secretaria”.

Independente dos motivos que levaram às mudanças na SMED, concretamente, começou a se configurar o Projeto Escola Cidadã, nome que viria a se tornar a marca da RME/POA nos dez anos seguintes.

Na apresentação da revista Paixão de Aprender de n. 6 (1994), a então secretária cita a construção da Escola Cidadã como “objetivo maior” do segundo mandato da AP, configurando um desdobramento de um projeto global de democratização da cidade. A Lei de Eleição do Diretores, a criação dos Conselhos Escolares e a Constituinte Escolar, configuram-se como “novos instrumentos de participação democrática” que viriam a possibilitar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na constituição de uma política educacional balizadora de ações transformadoras nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro (SMED, 1994). O questionamento em torno da “escola que temos e a escola que queremos” foi o mote desencadeador do processo de reestruturação curricular.

A criação dos Conselhos Escolares, como órgãos de poder deliberativo e a eleição de diretores pela comunidade escolar<sup>34</sup>, foram as primeiras iniciativas concretas dentro do marco da Escola Cidadã, seguidas da implantação do Projeto

---

<sup>34</sup> Em documento intitulado “ A estratégia de implantação da proposta nas escolas municipais de Porto Alegre”, quando da gestão de Esther Grossi frente a SMED; já consta a implementação da eleição de diretores, bem como a previsão de aprofundamento das relações democráticas no interior das escolas (p.3), sendo posterior a legislação a esse respeito.

Escola Constituinte, que viria a desencadear um movimento mais profundo na organização interna das escolas.

Denominado como Constituinte Escolar esse movimento assumiu papel de destaque dentro do Projeto Escola Cidadã, assim justificado por Azevedo (1995, p.10):

Para criar um espaço amplo de discussão que envolve toda a rede estamos desenvolvendo o Projeto Escola Constituinte. Este projeto está instituindo uma nova organização da escola, com a reorganização dos espaços e tempos, dentro de uma concepção ampliada de currículo, entendido como todo o complexo de ações, relações que ocorrem na escola, visando a construção de um conhecimento historicamente contextualizado, emancipador e formador de sujeitos históricos.

Segundo Krug (2001, p. 99), a realização da Constituinte Escolar, entre 1994 e 1995, representou uma das ações centrais da “democratização da escola pública em Porto Alegre”, possibilitando a discussão de “trabalhadoras e trabalhadores docentes e não docentes, estudantes e comunidade” sobre a escola pública existente e a desejada por todos estes segmentos. Acrescenta ainda a autora que a Constituinte Escolar representou uma ação que integrou um movimento mais amplo da cidade para pensar e propor políticas públicas para todas as áreas, perpassando o Congresso Cidade Constituinte (KRUG, 2001).

Os Seminários e a Constituinte Escolar formaram o eixo condutor do processo de Reestruturação Curricular na Rede. O processo de Constituinte Escolar desdobrou-se em discussões nas comunidades escolares e em assembléias constituintes, realizando uma ação descentralizada e complementar ao impacto mais localizado dos Seminários. Krug (2001, p.100) descreve mais detalhadamente as fases de desenvolvimento do processo da Constituinte Escolar, transcritos a seguir:

- a primeira fase, no interior de cada escola, com estudos de textos básicos apontados pela Secretaria sobre concepção de escola, currículo e conhecimento com todos segmentos da comunidade escolar;
- a segunda fase, em encontros por regiões da cidade, com a apresentação das propostas por grupos de trabalho das escolas, buscando sistematizar os princípios em uma proposta por região;
- a terceira fase, no Congresso Constituinte Municipal, com a apresentação das propostas construídas nos encontros regionais e definição, a partir do debate coletivo entre os delegados de cada região e segmento, da carta de princípios-diretrizes norteadores dos regimentos escolares a serem construídos;
- a quarta fase, retornando ao interior de cada escola, com a sistematização e divulgação de experiências relevantes da Rede que consolidavam a escola proposta pela cidade, elaboração de propostas pedagógicas e construção de novos regimentos escolares atendendo aos Princípios da Escola Cidadã.

Através de um plano de trabalho, a SMED apresentou, ainda em 1994, três eixos para discussão com as escolas da RME: *A escola que temos, a escola que queremos e como chegar à escola que queremos* (grifo meu). Através do terceiro eixo, foram implementadas as fases seguintes do processo, concretizadas entre outubro de 1994 e setembro de 1995 (SMED, 1995).

As discussões foram organizadas nos seguintes grupos temáticos: Gestão da Escola. Currículo e Conhecimento, Avaliação e Princípios de Convivência. Nesse período, a SMED estava organizada por Núcleos de Ação Institucional (NAI), correspondentes as Regiões do Orçamento Participativo. Esses núcleos assessoravam as escolas das respectivas regiões. Desse modo, os NAIs fizeram a mediação das discussões locais até sua culminância no Congresso Constituinte Escolar e os Eixos que balizaram essas discussões estão representados através dos grupos temáticos. A sistematização das discussões foi feita por integrantes da SMED que acompanhavam o processo.

Desse modo, a sistematização do material debatido no Congresso Constituinte, em 1995, foi convertida no documento Ciclos de Formação - Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, editado pela SMED na forma de Caderno Pedagógico de Número 9, com o caráter de documento referência para que as escolas preparassem seus regimentos próprios, *“sem ferir as teses aprovadas no referido congresso, resguardando as especificidades de cada uma”* (SMED, 1994).

: Os princípios de convivência que integravam esse documento, representavam os parâmetros normativos da construção desta nova proposta de escola, valorizando a cidadania e que, portanto, pressupõem direitos e deveres. Este conjunto de regras deveria legitimar-se a partir de uma formulação e sustentação coletiva, não ignorando a existência de conflito de interesses e relações de poder, mas justamente procurando desvelá-los, discuti-los e confrontá-los, caso isto se mostre necessário. Citando Azevedo (1999, p. 19):

Nesse sentido, a perspectiva da Escola Cidadã é trabalhar as regras de convivência coletivamente, democraticamente, enquanto micro-relações sociais, reafirmando a possibilidade de transformações estruturais a partir desta práxis. Assim entendidas, as regras não deverão ser cristalizadas, porém, sistematicamente avaliadas e confrontadas com a prática e seus princípios norteadores.

Com relação à gestão democrática, tornou-se possível uma concepção de escola que não fosse algo *pronto*, ao contrário, um processo de permanente construção e discussão, que comportasse interesses divergentes e conflitos e isso constituía sua identidade. Pressupunha ainda, práticas pedagógicas voltadas para a transformação e com perspectiva interdisciplinar. A autonomia desejada deveria assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, num gerenciamento efetivamente democrático, valendo-se, para isto, do Conselho Escolar instituído a partir de 1993 (Lei nº 292/93) definidos como “órgão máximo da escola, responsável pela elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento da unidade escolar”.

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes sociais populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção de conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), do(a) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e do funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica, de forma dinâmica, criativa espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica. (SMED, 1994, princípio 39).

A partir dessa orientação, a educação para a cidadania tornava-se inerente à educação formal, fazendo do currículo uma “construção dinâmica, aberta e flexível” e, ainda, de caráter contemporâneo, contextualizado e comprometido, frente à comunidade escolar. Como elementos constitutivos foram citados: “a organização do tempo e do espaço escolar, a política do ingresso e permanência na escola, as abordagens metodológicas e as modalidades de ensino, a formação dos trabalhadores em educação e como são tratadas as diferenças sócio-culturais dentro da escola.”(1994, p. 23). O conjunto desses elementos denota uma visão de currículo bastante ampla e de caráter questionador.

A concepção de currículo apresentada no Documento Referência para a Escola Cidadã que integrava a Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal (SMED, 2003) assumia seu caráter histórico, resultante de diferentes forças sociais, políticas e pedagógicas as quais expressavam, dando concretude à organização de saberes integrantes do processo constitutivo dos sujeitos sociais.

Essa perspectiva de currículo pressupunha uma trajetória coletiva a ser realizada através de uma prática dialógica entre educadores e educandos e que se

constituísse em uma construção social, comprometida com os sujeitos que nela deveriam concretizar o direito de acesso a um saber escolar que reunisse os conhecimentos necessários e pertinentes para a vivência e exercício da cidadania.

A questão do *tempo* adquiriu um papel central na discussão sobre currículo, notadamente na argumentação que se constituiu em torno da implantação dos *ciclos de formação*. Segundo Lima (2000), a reflexão sobre a questão do tempo e aprendizagem deve considerar, a princípio, a questão do nosso calendário tradicional, um “produto cultural datado” que teve sua criação ao longo da história humana e que se organiza a partir do movimento da Terra e dos astros. É este calendário que tem sido referência para o calendário escolar, tendo como eixo o ano civil.

Ocorre que o desenvolvimento humano é um processo de ordem biológico-cultural, portanto destituído da regularidade própria da cronologia do calendário que tomamos como oficial. Os períodos de desenvolvimento humano, possuem variações ao longo do processo formativo, particularmente na infância, e que não correspondem à organização escolar, que se baseia no ano civil, onde o tempo é organizado de forma linear e “homogênea”.

A partir de uma experiência desenvolvida inicialmente em uma das escolas da Rede<sup>35</sup>, constituiu-se o currículo organizado por ciclos que acompanham as fases de formação: 1º ciclo - infância (6-8 anos), 2º ciclo – pré-adolescência (9ª 11 anos) e 3º ciclo – adolescência (12 a 14 anos), procurando estabelecer um *continuum* no processo ensino-aprendizagem, de modo a propiciar uma organização coletiva e interdisciplinar, pedagogicamente mais flexível e voltada para o sucesso do educando. A experiência desenvolvida em uma escola, através de um projeto-piloto, estendeu-se a outras escolas da Rede, tornando-se, a partir de 2000, o sistema vigente de organização curricular da RME/POA.

O período entre 1996 e 2000, caracterizou-se pela adesão de várias escolas ao currículo organizado por ciclos, buscando uma alternativa de organização que melhor atendesse às demandas contemporâneas de uma escola pública para a classe trabalhadora. Esta gestão teve José Clovis de Azevedo como Secretário Municipal de Educação e Sofia Cavedon como Secretária adjunta. As escolas que

---

<sup>35</sup>Esta experiência, por sua vez, é inspirada no processo anteriormente iniciado na Escola Plural, de Belo Horizonte.

aderiram aos ciclos nesse período, puderam contar com apoio da SMED no sentido de uma assessoria para acompanhar o processo de reestruturação em seu interior.

O período final da terceira gestão foi marcado por um aumento na tensão entre várias escolas e a SMED, diante do direcionamento para a implantação oficial do currículo organizado por ciclos em todas as escolas da Rede, pois, existiam unidades ainda reticentes a esta política de ensino. Em alguns casos a posição era de propostas intermediárias entre séries e ciclos. Outras escolas pretendiam ter mais tempo para se adequarem e ainda, havia alguns casos mais extremos, de posicionamento frontalmente contrário à implantação dos ciclos.

Autorizo-me a fazer tais afirmativas, uma vez que terminei minha dissertação de mestrado e ingressei na RME/POA, como professora exatamente na segunda metade daquela gestão e, mesmo que minha investigação abrangesse quatro escolas, de uma única região, a participação em eventos de formação permanente de maior amplitude e o contato com professores que atuavam em duas escolas diferentes, me levaram a perceber esse tensionamento.

O trabalho de campo desenvolvido para essa tese, ratificou algumas compreensões que construí sobre a reestruturação curricular na RME/POA e já apresentadas em Günther e Molina Neto (2000; 2005), mas em grande medida possibilitou a ampliação e o aprofundamento de vários questionamentos que ficaram pendentes no estudo anterior.

A proposta pedagógica desenvolvida em uma escola como projeto piloto, teve ampla divulgação através das publicações da SMED, tornando-se referência para o processo de implantação do currículo organizado por ciclos, reunindo pressupostos teóricos e formas de concretização deste novo sistema de organização do ensino. Desse modo, além dos ciclos propriamente ditos, foram organizadas as turmas de progressão, “visando atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando –se aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição” (Coletivo E.M. Vila Monte Cristo, 1999, p. 61)<sup>36</sup>.

Retomando os eixos temáticos da Escola Cidadã, também a avaliação foi repensada, procurando desvelar as ideologias que sempre permearam tais práticas. Esta revisão exigiu um repensar do próprio papel da escola a partir do capitalismo,

---

<sup>36</sup> Este texto foi originalmente publicado na Revista Paixão de Aprender nº 09, no ano de 1995.

quando esta incorporou como sua função, preparar mão de obra para a indústria. A escola passou a assumir a preparação e seleção dos mais e dos menos “aptos”, valendo-se exatamente dos instrumentos de avaliação, supostamente “neutros e objetivos”, e reproduzindo em seu interior as desigualdades sociais.

Desse modo, a construção da Escola Cidadã exigiu, além de uma revisão, também a busca de outras formas de avaliação que pudesse corresponder a uma visão progressista de educação, onde o processo é mais importante que o produto e que se caracterizasse por uma atitude *investigativa* que conduza a intervenções mais adequadas e voltadas para o desenvolvimento dos educandos e que se voltasse para todo o processo, e não apenas para o aluno.

A Escola Cidadã visava, ainda, uma integração entre a dinâmica de funcionamento das escolas e as políticas públicas regionais da cidade, procurando superar o funcionamento isolado no que se refere a questões administrativas e pedagógicas. Os Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIs), exerciam a função de articular questões como orçamento, discussões desenvolvidas nas diferentes regiões com as escolas e, fundamentalmente, assessorar na formação dos docentes e também ações formativas extensivas às comunidades.

No que se refere à formação permanente de professores, foi estabelecida uma rotina de reuniões pedagógicas semanais, nas escolas, eventualmente com assessoria dos NAIs, garantida no calendário escolar, bem como outros eventos regionais, sob organização destes núcleos.

Para Tilton (2004) os princípios norteadores para a organização do ensino na RME/POA, emanados do Congresso Constituinte Escolar, não excluíam séries ou etapas como possíveis alternativas de organização curricular, assim como os ciclos, no entanto, “nenhuma proposta com séries, mesmo que apresentasse avanços na questão da reprovação era aceita pela SMED” (p.123).

No entendimento da autora, o processo de implantação dos ciclos em todas as escolas da RME/POA teve, em certa medida, um caráter autoritário por parte da SMED. Em sua análise, a autora atribui muitas das dificuldades vividas no processo de adequação das escolas ao currículo organizado por ciclos a um conjunto de fatores de ordem estrutural, cultural e até mesmo a falta de uma compreensão mais consistente das inovações previstas. Além disso, existia uma falta de diálogo entre a SMED e as escolas, resultando, dessa forma, da mudança de gestores da SMED a partir da posse do novo prefeito em 2001.

A quarta gestão da AP, iniciada com Eliezer Pacheco à frente da SMED, tendo David Schmit como Secretário adjunto, procurou ampliar a questão da educação para além da Escola, sob a égide da Cidade Educadora. Esta postura não representou propriamente uma mudança de direção, mas, efetivamente, uma ampliação das ações e da própria concepção norteadora da política de ensino público na esfera municipal de Porto Alegre, como demonstram as palavras do Secretário:

Trata-se, portanto, de dar continuidade a uma política que tem o acúmulo de três gestões na PMPA, com o compromisso que cada uma delas teve de, a partir do já construído, dialeticamente, superá-las e avançar para novas conquistas. Deve-se trabalhar com a cidade como educadora, onde o processo educativo ocorra em todas as instâncias da vida cotidiana, aceitar que a educação acontece na vida e que a escola é um espaço privilegiado para a busca da formação para a cidadania. Este não é um desafio pequeno, pois as experiências até aqui desenvolvidas forma, no essencial, extremamente positivas. Entretanto, é com o saber coletivo, com a participação plural de todas as formas de pensamento e com uma gestão radicalmente democrática que podemos avançar na busca deste objetivo. (PACHECO, 2001, p. 6)

Complementando a idéia de continuidade associada a um aprofundamento do processo, Moll (2001, p.11) reafirma a importância da implantação do currículo organizado por ciclos, dentro de um conjunto de ações para a democratização do ensino, mas chamando atenção sobre o risco de que as mudanças propostas e devidamente oficializadas com a implantação formal do sistema de ciclos por si, poderiam não garantir um processo de efetiva transformação, sendo assim explicitado por ela:

Assim sendo, corremos o risco de que a nova forma de funcionamento da escola possa ser operada na lógica da formalidade legal, sem atravessar os corações e as mentes dos educadores na direção da construção de um espaço que seja, de fato educativo, que tenha sentido para com o passado pedagógico, com as memórias e trajetórias de cada um de seus atores, da vida de todas as pessoas que o constituem e, sobretudo, que não resulte de uma ruptura brusca

A partir do início da década de 1990, teve início um movimento que, tendo a experiência de Barcelona como ponto de referência, uniu cidades de diferentes países em uma rede internacional que passou a repensar conceitos em torno da organização das cidades e indicando novas possibilidades para pensar esse espaço social. Segundo Moll (2002), essa discussão apontou para uma possível “re-leitura

da cidade como espaço de convivência intercultural, intergerencial e de construção de múltiplos saberes” (p.23).

Com essa perspectiva, essa gestão da SMED propôs uma reflexão mais ampla, para além do espaço escolar, na tentativa de compreender a cidade de Porto Alegre como

uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (creches, escolas, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela *intencionalidade das ações desenvolvidas*, pode converter a cidade em *território educativo*, pode fazer da cidade uma pedagogia [grifos da autora] (MOLL, 2002, p. 23).

Com essa perspectiva, a educação popular que já constituía uma das referências para a RME/POA, ganha centralidade, em uma visão fortemente marcada por Paulo Freire.

Para Fischer (2002), a autonomia pedagógica é categoria importante na reflexão em torno da experiência acumulada pela RME/POA ao longo das três gestões da AP até então, tendo, igualmente, Paulo Freire<sup>37</sup>, como referência teórica central. A reflexão apontada por Fischer (2002), destaca a importância dos professores, representada por projetos e realizações que se tornaram possíveis a partir de suas iniciativas.

Destaco essas afirmações exatamente pela centralidade conferida à categoria da autonomia pedagógica que, entendo, deva ter papel fundamental na constituição das diferentes práticas pedagógicas, entre elas a EF. É importante considerar, ainda, que os professores atribuem à categoria autonomia diferentes significados.

Acrescento ainda alguns apontamentos de Fischer (2002), nos quais o autor enfatiza a perspectiva da autonomia da escola diante da multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos e que confronta seus saberes com os das classes populares e que resultam na seguinte contradição: “acolher as múltiplas demandas dessas classes sociais e, ao mesmo tempo encaminhá-las para outros setores das políticas públicas” (FISCHER, 2002, p.28). Por ora, ficarei restrita a essas reflexões, retomando em outros momentos a discussão em torno de autonomia e seus múltiplos significados e desdobramentos sobre as práticas pedagógicas na escola.

---

<sup>37</sup> Nesse texto, Fischer (2002) destaca, em particular a última obra de Paulo Freire, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Ainda durante a quarta gestão da AP, houve uma alteração na composição interna da SMED, que levou a uma retomada da Escola Cidadã como marca de identidade da RME/POA, que permaneceu até o final de 2004. Sofia Cavedon, que já havia sido Secretária Adjunta de José Clóvis de Azevedo na terceira gestão da AP, retornou como Secretária, tendo Fátima Baierle como Secretária Adjunta<sup>38</sup>. A expressão Escola Cidadã, voltou a ser utilizada em materiais impressos da SMED, mas as manifestações de representantes da SMED expressavam uma preocupação em avaliar o processo de implantação dos ciclos visando a realização de ajustes, caso se mostrem necessários.

À parte das questões de caráter pedagógico, a PMPA, de modo geral, começou a enfrentar um período de contenção financeira que resultou em índices de reajustes salariais que se tornaram polêmicos. De ambas as partes, municipais e gestores do governo municipal, eram apresentados argumentos que pudessem comprovar a legitimidade de reivindicação, por parte dos primeiros, e de contenção dos reajustes, por parte dos segundos.

De qualquer modo, apresento essa questão, embora não vá aprofundar os motivos e argumentos dos lados oponentes, pois o que me parece relevante é que seja considerada a insatisfação que começa a ter lugar entre o professorado da rede, ainda que não seja unânime, e o quanto isso possa ter repercutido no trabalho desses professores no seu dia-a-dia nas escolas. Santini (2004) ao discutir a ocorrência e as conseqüências da Síndrome do Esgotamento Profissional em professores da RME/POA chama atenção exatamente sobre o fato da questão financeira não ser um dos motivos centrais de preocupação de seus colaboradores.

Nesse mesmo estudo, o autor apresenta, além da violência nas comunidades onde estão inseridas muitas escolas, as alternâncias de enfoque sobre a Proposta Político-pedagógica e que resulta em um desgaste e aumento de tensão nas relações entre as escolas e a SMED, ambos os fatores como motivos para o aumento do mal estar docente.

Com o passar do tempo, parece ter início um redimensionamento da preocupação por parte de alguns professores com sua remuneração, mesmo se considerarmos que o salário médio na RME/POA ainda se mostre atraente se comparado a Rede Estadual RS, por exemplo. A preocupação e o motivo de

---

<sup>38</sup> Fátima Baierle ficou à frente da SMED no período final desta gestão, quando Sofia Cavedon afastou-se em virtude de sua candidatura a cargo eletivo nas eleições municipais de 2004,

insatisfação do professorado justifica-se, fundamentalmente, pela não atualização da bimestralidade conforme expectativas do professorado e o possível início de um processo de precarização de suas condições salariais..

Retomando a questão mais específica sobre concepções de currículo, cito a produção organizada por Medeiros e Martins<sup>39</sup> (2004, p.5) que expressa a seguinte definição:

O currículo, entendido como um movimento complexo que engloba o conjunto de práticas do espaço escolar, é fenômeno tecido por diferentes dimensões. Nessa direção, a metáfora proposta é esta de *trama*, composta por diferentes *fios*. Tanto os aspectos de 'conteúdo escolar', de desenvolvimento/aprendizagem, como as questões da realidade local e global, a avaliação, a organização dos tempos/espacos, a arte, a cultura, a gestão democrática, a produção social da vida, desenvolvida através do trabalho (este último como princípio educativo) são dimensões que se entrelaçam no currículo da escola.

As considerações sobre currículo, apresentadas e discutidas na produção citada acima, reiteram as concepções já apresentadas nos documentos e publicações que vieram a balizar a Escola Cidadã e procuram atualizar a discussão, contemplando os avanços concretos das experiências de algumas escolas e também considerar o campo educacional de modo mais amplo e os debates sobre organização curricular que nele tem lugar.

Através desse texto a SMED sinaliza com uma abertura a diferentes formas de concretizar o projeto político pedagógico das escolas, não tomando os Complexos Temáticos como modelo único para isso, o que contribui para uma redução na tensão entre algumas escolas e a Secretaria.

O cenário em que ocorreu a implantação do currículo organizado por ciclos teve como pano de fundo, intensas discussões sobre currículo, balizadas por diferentes matrizes teóricas de perspectiva crítica. Os professores da RME/POA tiveram acesso a essas discussões através dos Seminários, de formações regionais e locais nas suas escolas e ainda através das publicações regulares da SMED nesse período (Paixão de Aprender, Cadernos Pedagógicos e Coletâneas de Textos das palestras dos Seminários Internacionais). No entanto, a forma como os professores se relacionam com esse conhecimento marcado, em grande medida, por formas de expressão próprias da academia e nem sempre compatíveis com as

---

<sup>39</sup> Essa produção reúne o material que deveria ser publicado ainda em 2004 sob a forma de Caderno Pedagógico, fato esse que não se concretizou. Uma das organizadoras cedeu-me, gentilmente esse material para uso nessa tese.

urgências cotidianas dos professores parece tornar-se conflituosa, alternando momentos de interesse com outros de negação, mas indiscutivelmente criando espaços de questionamento e inquietação.

#### **4.2.1 O processo de implantação do currículo organizado por ciclos e a formação permanente do professorado da RME/POA**

As ações de formação permanente, dirigidas ao professorado da RME/POA<sup>40</sup>, se desenvolveram ao longo das quatro gestões municipais da AP já concluídas e continuaram sendo oferecidas a partir de 2005. Ao longo desse anos essas formações assumiram formato e temáticas diversas, de acordo com as pautas estabelecidas pela SMED e, em alguma medida, procurando atender aos anseios do professorado, embora as manifestações dos professores, de modo geral, indiquem que suas expectativas tenham sido atendidas de modo muito pontual e sem continuidade.

Nesta seção, pretendo abordar, fundamentalmente, o período que compreende o desencadeamento do processo de reestruturação curricular, particularmente a implantação do currículo, desde o período experimental até sua extensão formal a toda a RMPOA, o que representa o período entre 1994 e 2000. Ocasionalmente, farei comentários a períodos que antecederam ou sucederam ao acima delimitado, pois considero impróprio abordar determinado período de modo totalmente isolado de uma perspectiva histórica da qual faz parte.

Conforme citado anteriormente, no ano de 1994 a SMED, mediante publicações oficiais, apresentou sinais de uma ação focada no “aprofundamento das transformações democráticas das instâncias e estruturas das unidades escolares da Secretaria” (SMED, 1994) e que se corporificou através do “Seminário Escola Cidadã – Aprender e Ensinar Participando”.

Esse seminário preparou os professores para um período de formação cuja ênfase incidiu nos eventos de grande porte<sup>41</sup>, denominados Seminários

---

<sup>40</sup> Em investigação anterior (GÜNTHER, 2000) abordei a formação permanente de professores, em particular de EF, no entanto, durante as diferentes gestões, foram realizados encontros dirigidos a funcionários das escolas (serviços gerais, nutrição e guarda municipal) no entendimento de que as relações pedagógicas não estão restritas a professores-alunos, ainda que essa possa ter um caráter central no processo de escolarização.

<sup>41</sup> Vale lembrar que a ocorrência de eventos de formação permanente de caráter mais amplo não foi exatamente uma novidade desse período, porque na primeira gestão da AP tiveram lugar as

Internacionais de Reestruturação Curricular, de caráter anual. Embora as ações de formação não ficassem restritas aos Seminários Internacionais, esses constituíram o foco central das ações da SMED entre 1994 e 1999 e tornaram-se eventos de grande porte, com participação de coletivos docentes de outras cidades, e até outros estados, dada a possibilidade de, num único evento, ter acesso a conferências com estudiosos de renome internacional ligados a tendências críticas da educação<sup>42</sup>, entre os quais, Edgar, Morin, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Madalena Freire, Peter McLaren, Ramon Flecha, Shirley Steinberg e Jose Contreras, com o intuito de realizar efetiva ruptura que pode ser sintetizada, na expressão cunhada por Azevedo (1996, 2004) de, “reconversão cultural da escola: da mercoescola à escola cidadã”.

Alternando-se com eventos de caráter local e Seminários Nacionais, os Seminários Internacionais apresentaram as seguintes temáticas:

1994 – “Ensinando e aprendendo para um novo tempo.”

1995 – “Teoria e prática no cotidiano escolar.”

1996 – “Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.”

1997 – “Identidade social e construção do conhecimento.”

1998 – “A Escola Cidadã no contexto da globalização.”

1999 – “Qual conhecimento? Qual currículo? “

2000 – “Utopia e democracia na educação cidadã.

Cada um desses eventos foi acompanhado de uma publicação, na forma de livro, que reunia as conferências apresentadas durante o evento, lançados no decorrer do próprio Seminário.

O assessoramento às escolas e encontros de formação permanente em cada escola ou por regiões também ocorreram nesse período, com o foco voltado para estudo reflexivo em torno dos documentos e propostas emanados do Congresso Constituinte Escolar. O material aí produzido e sistematizado foi publicado na forma de um Caderno Pedagógico, que passou a ser conhecido como “Caderno 9” (porque levava esse número). Para os professores da rede, esse “Caderno 9” representava a Proposta Curricular que organiza o ensino em ciclos de formação.

---

“Jornadas Pedagógicas” que podem ser compreendidas como embriões dos grandes seminários que viriam a acontecer posteriormente.

<sup>42</sup> O quadro de conferencistas no conjunto dos seis Seminários Internacionais compreende diferentes matrizes teóricas da educação, dentro de uma visão crítica, e nomes ligados à filosofia, sociologia e outras áreas, mas com discussões pertinentes a uma discussão ampla de entendimento de educação como uma prática social.

No período entre a primeira edição do Caderno Pedagógico n. 9 e as publicações dos Seminários Internacionais citadas acima, a realização do VI Seminário Internacional de Reestruturação Curricular merece ser destacada tendo em vista a temática central expressa no seguinte título: Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? A publicação que resultou desse evento (SMED, 1999) reúne abordagens de teóricos de diferentes áreas, com interface com a educação, as quais centralizam as profundas transformações que marcaram o final do século XX e apresentam alguns indicativos para reflexão sobre os rumos possíveis para uma pedagogia crítica em um cenário de globalização.

No que tange à EF, em particular, ainda na primeira gestão da AP à frente do governo municipal, entre as ações de formação permanente por iniciativa da SMED, teve início o programa de ativação curricular, com encontros regulares organizados por área de conhecimento, realizados nas escolas, alternando-se entre as escolas de uma mesma região. Convém lembrar que, nesse período, as escolas de ensino fundamental estavam organizadas na forma seriada e a idéia de atividades de formação permanente na modalidade da ativação curricular surgiu para contemplar os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série (SMED, 1992).

Por outro lado, entre os documentos encontrados em uma das escolas investigadas, tive acesso ao relatório de um trabalho com Ativação Curricular a partir de Artes Plásticas, em que a professora responsável fazia referência a um projeto de continuidade no ano de 1994, visando a “interdisciplinaridade entre as diferentes formas de expressão”, propiciando aos alunos o exercício de diferentes linguagens. Essa referência mostra a existência de iniciativas de inovação no âmbito restrito de algumas escolas, anteriores ao processo de reestruturação curricular. Tal registro me parece importante para a compreensão das diversas reações frente ao processo de implantação do currículo organizado por ciclos e o conjunto de medidas de inovação que o acompanharam, porque nem todas as escolas vivenciaram esse processo como possibilidade de continuidade de seus projetos, tal como já vinham se desenvolvendo.

No ano de 1993, esses encontros eram quinzenais, com assessorias por regiões<sup>43</sup>, passando a mensais a partir de 1994, sob o argumento de que as

---

<sup>43</sup> Lembro que as regiões a que me refiro são as mesmas estabelecidas a partir da implementação do Orçamento Participativo e que serviram de base para diferentes ações da PMPA, tal como no caso do assessoramento das escolas por equipes da SMED.

direções estavam encontrando dificuldades para manter os horários na ausência dos professores de EF. Günther (2000) cita a importância desse período para os professores de EF, constatada através de relatos e das entrevistas recolhidas durante a investigação. Os professores reportavam-se a essas formações como momentos significativos de reflexão sobre sua prática pedagógica, apoiados por leituras, discussões e cursos vinculados ao cotidiano das escolas.

A previsão de ações de formação para o período entre 1993 e 1996, para a EF previa, além dos encontros sistemáticos por regiões, a realização de cursos de atualização, formação e pós-graduação, através de um convênio estabelecido entre o Governo Municipal e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, neste caso específico, com a Escola de Educação Física (EsEF/UFRGS). Também na EsEF/UFRGS foram realizados encontros de professores com o objetivo de constituir um “espaço de reflexão coletiva de professores sobre temáticas tidas como relevantes para a qualificação do trabalho docente” (SMED, 1993) e que compunham o projeto denominado “Seis e Meia”.

A mudança de gestores na SMED fez com que, a partir de 1994, o foco das atividades de formação permanente fosse alterado, assumindo um direcionamento para a construção da Escola Cidadã e o desencadeamento do processo de Reestruturação Curricular, conforme relatado no início desta seção.

O resgate desse período que antecedeu à Escola Cidadã pareceu-me necessário tendo em vista a grande importância que os professores de EF atribuem a esse período (Günther, 2000) e que, de fato, documentos da época indicam a ocorrência de um conjunto de ações estruturadas de modo a atender às necessidades desse coletivo e qualificar sua prática pedagógica nas escolas municipais.

No ano de 1999, realizou-se na EsEF/UFRGS uma formação de 40 horas, específica para os professores de EF, que contou com a contribuição de professores dessa instituição e também da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Embora não tenha sido possível atingir todos os professores interessados, o evento causou impacto nos participantes, de modo a levar alguns deles a insistirem na constituição de um grupo de estudos para dar continuidade às discussões iniciadas e aprofundar algumas leituras. Essa iniciativa chegou a concretizar-se, mas

independente da SMED e, com o passar do tempo houve uma redução no número de participantes, seguida de uma reconfiguração do grupo<sup>44</sup>.

No ano de 2002, foi retomada uma iniciativa de formação permanente voltada para os professores de EF da RME/POA a partir do projeto do Fórum Permanente de EF na Cidade Educadora e de uma assessoria específica da EF. O encontro inicial, com a previsão de, pelo menos, um representante por escola, teve como objetivos: retirar sugestões de temáticas pertinentes à área e de dinâmicas para a realização de formações e escolha de representantes regionais que, juntamente com a assessoria de EF, assumiriam a composição de um programa de formação (SMED, 2002).

Aconteceram alguns encontros entre representantes regionais e assessores da SMED, durante os quais foi estabelecido um planejamento de atividades de formação permanente organizadas de modo a atender às demandas apresentadas pelos professores de EF na primeira reunião do ano. Algumas dessas iniciativas chegaram a concretizar-se na forma de uma palestra com um especialista da área da saúde, voltada para os cuidados com a voz e algumas oficinas de arbitragem educativa, com representantes da Secretaria Municipal de Esportes (SME), também preparatórias para os Jogos Escolares.

A partir do segundo semestre, com a redução no número de assessores de EF, o Fórum se desarticulou, permanecendo os Jogos Escolares como prioridade para a SMED. Não houve, por parte da SMED, qualquer tipo de comunicação formal indicando possíveis alterações nas propostas de formação permanente previstas. Um conjunto de dados sobre os professores de EF da RME/POA coletado no início do ano com o objetivo de compor o perfil do professorado da RME/POA<sup>45</sup>, embora estivesse disponível inicialmente, para consulta, deixou de constar como documentação após a alteração na composição de assessoria de EF.

---

<sup>44</sup> Esse pequeno coletivo, constituído de professores de EF da RME/POA, estudantes do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (orientandos do Prof. Dr. Vicente Molina Neto) e professores de EF da Rede Municipal e Estadual, foi o embrião do Grupo de Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) que congrega atualmente pós graduandos do PPGCMH, bolsistas de iniciação científica, docentes da UNISINNOS, IPA, FEEVALE, ULBRA e UNIVATES e professores de EF da RME/POA que, sob a coordenação do professor-orientador citado acima, vem realizando investigações sistemáticas na RME/POA.

<sup>45</sup> Esses dados foram analisados e publicados por Pereira Filho (2003), que foi um dos assessores responsáveis pela criação e implementação do Fórum Permanente de EF na Cidade Educadora.

Ao longo dos Seminários Internacionais foram proferidas palestras que tematizaram o corpo<sup>46</sup> na escola a partir de diferentes enfoques, mas as mesmas ocorreram em número reduzido e sem apresentar articulação direta com a proposta da Escola Cidadã encontrando pouca ressonância entre o professorado da EF.

Ao atuar na docência de uma escola da RME/POA, pude confirmar um fato já identificado em Günther (2000) e que viria a ser reforçado por Santini (2004), já citado anteriormente, de que a alternância de orientações da SMED em relação às atividades de formação permanente de professores provocarem um desgaste na relação das assessorias com as escolas e um sentimento de desprestígio dos professores frente a Secretaria e seus representantes.

A dificuldade para que as ações da SMED sejam legitimadas pelos professores parece estar diretamente relacionada à falta de escuta deste órgão em relação aos professores das escolas. Molina e Molina Neto (2002) analisam essa questão sob uma perspectiva ampliada, discutindo as limitações, também por parte da Universidade em incorporar os saberes docentes que se constroem no dia-a-dia das escolas, e questionam o papel de ações formativas de caráter prescritivo, destituídas de uma reflexão fundada na escuta do outro.

O processo de formação permanente de professores, entre tensões e disputas, prossegue até os dias de hoje. Retomarei esse tema na seção em que apresentarei algumas considerações sobre a condição atual da RME/POA, a partir do início de 2005. A seguir, apresento uma síntese sobre a estrutura e o funcionamento do currículo organizado por ciclos, a partir da proposta original, fundamentada nos documentos e publicações da SMED.

#### **4.2.2 Estrutura e funcionamento dos ciclos na REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

A estrutura básica de organização do currículo por ciclos na RME/POA permanece, até hoje, a mesma desde sua implantação. Por outro lado, as singularidades de cada escola e as diferentes equipes gestoras que estiveram à frente da SMED, nesse período, têm levado a alterações que, embora não atinjam a

---

<sup>46</sup> Para exemplificar: “O corpo que não vai à escola” (GAYA, 1997); “Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares” (FRAGA, 1999); “Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção” (SANTOS, 1999), “As idades do corpo: (material)idades, (corporal)idades, (ident)idades”(VEIGA-NETO, 2000)

estrutura básica do currículo organizado por ciclos, representam avanços /recuos em relação a sua tradução em práticas pedagógicas.

Os achados do trabalho de campo explicitam claramente esse processo. Assim, procuro, nesta seção expor estrutura e funcionamento básicos do currículo organizado por ciclos, fundamentada principalmente no conteúdo do Caderno Pedagógico n. 9<sup>47</sup>, publicação referência para toda a RME/POA por apresentar o documento emanado da Constituinte Escolar e sistematizado na forma de uma Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã (Documento Referência para a Escola Cidadã).

A concepção de currículo expressa nesse documento sinaliza para uma perspectiva inclusiva, que contempla a diversidade: econômica, social e cultural, em que todos os envolvidos sejam vistos como sujeitos sociais. Nesse sentido, os educandos devem, mediante escolarização, ampliar sua maneira de ver o mundo e de compreender suas próprias especificidades em relação à realidade que os circunda.

Currículo, nessa perspectiva, é “ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível” (SMED, 2003, p. 8). Ainda que hoje não vigore a denominação de Escola Cidadã, essa concepção de currículo permanece como referência, mas em um cenário que apresenta algumas alterações na forma de funcionamento prevista originalmente, particularmente no que tange à disponibilidade de recursos humanos e aos aspectos referentes à avaliação e formas de progressão dos estudantes..

A organização dos ciclos é apresentada com o argumento de que experiências, já em andamento no Brasil, têm conseguido promover um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem que compreende o planejamento de ensino e as diferentes práticas pedagógicas. Os Ciclos de Formação<sup>48</sup> foram concebidos de forma a “respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola”. (SMED, 2003, p.12).

---

<sup>47</sup> Tomei como referência a 3. Edição desta publicação, do ano de 2003, que já traz algumas alterações que foram incorporadas à proposta.

<sup>48</sup> Originalmente foi utilizada a expressão Ciclos de Formação, que é a que aparece nesse documento. Em 2001, a SMED passou a utilizar a denominação de Ciclos da Vida, que se inseria em uma concepção de Cidade Educadora. Atualmente tem sido usada a expressão Ciclos de Ensino, inseridos no contexto da Cidade que aprende.

Cada ciclo é composto de três anos, abrangendo uma faixa etária específica e se organiza a partir de um conjunto de princípios e conhecimentos norteadores do trabalho pedagógico de modo a constituir, ao longo dos três ciclos, um processo de complexificação e aprofundamento no processo de ensino-aprendizagem continuado.

A estruturação dos ciclos pressupõe uma relação entre a organização curricular e as faixas de desenvolvimento que fornecem elementos orientadores para atender às especificidades de cada ciclo e, ao mesmo tempo, conduzir a um processo contínuo ao longo dos três ciclos. Segue uma breve descrição sobre cada ciclo.

### I Ciclo de Formação

Esse período compreende uma superação gradativa do nível indutivo do pensamento, quando a criança começa a organizar-se melhor e de modo assimilativo e também interage com o ambiente com ações concretas. A manipulação ainda é importante e as operações mentais estão ainda vinculadas à ação, daí a denominação de operações concretas. É nesse estágio que se efetua a passagem do estágio pré-operacional ao das operações concretas.

Esse período representa, para muitas crianças, o primeiro contato com um espaço de socialização fora da família, marcando um acontecimento importante no seu processo de socialização e que pode exigir uma estratégia de adaptação e uma atenção intensa por parte dos adultos que interagem com ela no ambiente escolar.

### II Ciclo de Formação

Nesse ciclo, a capacidade de organização assimilativa do estudante é mais consistente manifestada por uma capacidade explicativa menos egocêntrica e mais fundamentada em processos de identificação de dados da realidade. O questionamento sobre “causa e efeito” é freqüente e tem início um raciocínio mais crítico e, muitas vezes, em oposição ao dos adultos. É uma fase marcada por aquisições intelectuais e indica a transição entre uma heteronomia moral e uma autonomia plena. Há uma aproximação maior com colegas do mesmo sexo, como parte de um processo de identificação e ajuste.

### III Ciclo de Formação

Esse ciclo marca o ingresso na adolescência e, com isso, uma aproximação com a forma de pensar do adulto. A noção de grupo e a lealdade a seus pares são muito fortes, além da preocupação em serem aceitos. É um período marcado por

sentimentos intensos e de elaboração do processo de maturação sexual. O pensamento do adolescente permite-lhe elaborar teorias e sistemas a partir de abstrações, nem sempre a partir de referências concretas, que o leva ao exercício de formular e testar hipóteses, ainda que, muitas vezes, ele o faça num plano para além do real. O sentimento de poder gera inquietações com questões relacionadas a valores e ideologias que são vividas de forma intensa<sup>49</sup>.

O funcionamento dos Ciclos de Formação tem, na proposta original, o Complexo Temático<sup>50</sup> como ponto central, oferecendo uma sugestão de etapas e ações a serem seguidas para sua construção<sup>51</sup>. Da primeira escola ciclada até o ano de 2000, o processo de assessoria da SMED destacava: a realização da pesquisa sócio-antropológica<sup>52</sup>, o trato do material coletado como embasamento para a elaboração do Complexo Temático, a partir de alguns focos de interesse.

A trajetória de preparação, condução/realização da pesquisa sócio-antropológica, tal como apresentada pela assessoria da SMED, conforme Rocha (1997,1999), representa um denso processo de aproximação e leitura da realidade local, com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar ao longo de sua realização. A partir desse processo, é preciso que se estabeleça uma dinâmica que possa ter continuidade através da elaboração e concretização do Complexo Temático.

As etapas da pesquisa devem integrar: análise de documentos, coleta de informações em campo, através de múltiplas possibilidades de instrumentos - desde a observação participante até entrevistas - passando por questionários ou outra forma de obter relatos sobre a vida cotidiana na comunidade pesquisada. A proposta aponta para pesquisa participante, sugerindo diferentes instrumentos e procedimentos que se mostrassem mais adequados a cada situação. A análise e sistematização das informações obtidas devem, do mesmo modo, envolver a participação de representantes dos diferentes segmentos, de modo a dar continuidade a uma leitura o mais rica possível da vida da comunidade no entorno da escola.

---

<sup>49</sup> As descrições dos ciclos estão fundamentadas na Proposta político-pedagógica para a Escola Cidadã – Documento Referência (SMED, 1999, 2003).

<sup>50</sup> O Complexo Temático que integra a Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã é inspirado em Pistrak (1981), o qual elaborou uma proposta de ensino fundada no método marxista e descrita em Fundamentos da Escola do Trabalho (1981).

<sup>51</sup> Ver SMED, 2003, p.23-24.

<sup>52</sup> Neste texto, optei pelo uso da expressão pesquisa sócio-antropológica tal como está grafada nos documentos e publicações da SMED.

É esse material, resultante de um denso processo de aproximação e compreensão da realidade local que deveria subsidiar a construção do Complexo Temático, propiciando o desdobramento dos conhecimentos e representações coletados de modo a confrontá-los com outras informações, outras formas de compreender/explicar determinados fenômenos e estabelecer conceitos que pudessem fundamentar um processo de elaboração de novos conhecimentos, para além daqueles apresentados no início do processo.

O processo de elaboração do Complexo Temático mostrou-se muito diversificado, nas diferentes escolas que, inicialmente, optavam pela organização por ciclos, revelando, além de uma forte idiossincrasia ao modo de traduzir as orientações teóricas para uma realidade concreta, as possíveis diferenças na relação assessorias da SMED – escolas. Desse modo, resultaram diferentes formulações de Complexo Temático, o que já era previsto, mas, também surgiram diferentes formas e níveis de envolvimento de toda a comunidade escolar no processo da pesquisa sócio-antropológica. Abaixo, apresento a Figura 2 que representa o movimento do complexo, reproduzida do Caderno Pedagógico N. 9 (SMED, 2003, p.26)

#### ESQUEMA I: MOVIMENTO DO COMPLEXO

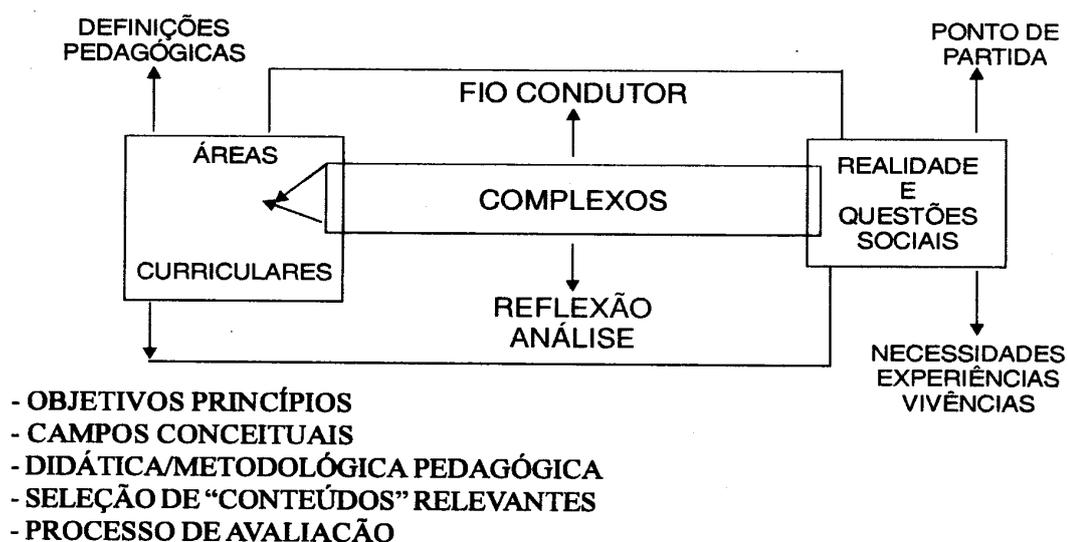


FIGURA 2 – Movimento do Complexo Temático

Fonte: SMED, 2003, P.26.

A duração do trabalho em torno de um Complexo Temático não era previamente fixada, podendo variar entre mensal, trimestral, semestral ou mesmo

anual, de acordo com os critérios adotados pelo coletivo da escola e também respeitando a diversidade entre os diferentes ciclos de ensino. Temas secundários poderiam derivar do Complexo Temático, sendo preservada a relação com o fenômeno nele previsto (SMED, 2003)

Os conceitos a serem desenvolvidos ao longo do trabalho por CT podem ser caracterizados de três modos::

1. específico;
2. transversal;
3. longitudinal;

Em decorrência dessa organização, a avaliação passou a ser entendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, de modo a oferecer elementos que fundamentassem um redimensionamento da ação pedagógica e educativa. A possibilidade de redimensionar a ação pedagógica, por sua vez, sugeria possíveis caminhos de reorganização das ações que envolvessem não apenas educador, mas educandos de uma turma, coletivo de um ciclo ou até de toda a escola. Essa perspectiva de avaliação atendia às necessidades de um aprofundamento na compreensão e desenvolvimento do processo de aprendizagem como um todo (SMED, 2003).

Conforme afirmei anteriormente, a formulação de trabalho por Complexo Temático, embora possa persistir em algumas escolas, deixou de ser a única possibilidade de organização de ensino, pois, o passar dos anos mostrou que o significado desse modelo variava bastante entre os diferentes coletivos docentes. Algumas escolas, notadamente a partir de 2001, buscassem alternativas como a metodologia por projetos de trabalho em substituição ao Complexo Temático, valendo-se da abertura sinalizada pela SMED em relação a isso.

Desde a implantação formal dos ciclos na RME/POA, em 2000, até os dias atuais, o que tem acontecido é o aumento gradual da convivência de diferentes formas de organizar o trabalho cotidiano da escola, ficando visível a singularidade da trajetória de comunidade escolar e os avanços e recuos que constituem esse processo.

#### **4.2.3 Tempos e espaços pedagógicos**

A proposta político-pedagógica que fundamentou o projeto da Escola Cidadã propôs rupturas nos tempos e espaços pedagógicos vigentes no modelo seriado, de modo que o currículo organizado por ciclos, além da alteração na trajetória do educando, também implantasse alguns espaços e organizações temporais alternativas como: a Turma de Progressão (TP), o Laboratório de Aprendizagem (LA), o Plano Didático de Apoio (PDA) e as Salas de Integração e Recursos (SIR).

Na escola organizada por ciclos na RME/POA, a Turma de Progressão (TP) surgiu como um espaço pedagógico alternativo às turmas de ano ciclo<sup>53</sup>, de modo que alunos que tiveram o acesso ao conhecimento formal negado ou prejudicado, por evasão, multirrepetência, por exemplo, pudessem resgatar a oportunidade de um processo de aprendizagem adequado ao seu ritmo, independente das defasagens entre faixa etária e escolaridade. Trata-se, portanto, de uma estratégia criada para que esses alunos pudessem retornar à escola em uma condição mais favorável, de modo a reconduzi-los ao processo de escolaridade regular. Sendo assim, as TP foram pensadas com uma estrutura totalmente adaptada aos alunos que a integram, com uma flexibilidade ainda maior, de modo a criar, no grupo, possibilidades de aprendizagens significativas e experiências de sucesso, desconstruindo o sentimento de fracasso e incapacidade que, freqüentemente, acompanha os alunos com um histórico de ingresso/abandono do ensino formal.

Os alunos que ingressassem nessas turmas, assim que possível deveriam ser conduzidos às turmas regulares, de acordo com sua faixa etária. Desse modo, seria possível a existência de TPs nos três ciclos, denominadas respectivamente de AP no I ciclo; BP no II ciclo e, CP no III ciclo.

A previsão inicial era de que as TPs tivessem um caráter provisório, em uma primeira fase da implantação dos ciclos, e, com a extinção da repetência e a enturmação<sup>54</sup> dos alunos inicialmente defasados, esses grupos deveriam deixar de existir. Com o passar dos anos, no entanto, a existência dessas turmas tem resistido, devido a diferentes argumentos apresentados pelas equipes pedagógicas das escolas. Existe, como em qualquer rede de ensino, um contingente de alunos originados de outros sistemas de ensino ou com um histórico de períodos de

---

<sup>53</sup> Cada um dos três ciclos, identificados respectivamente pelas letras A, B e C, é composto por três anos, denominados de ano-ciclo. Tomando-se como exemplo o I ciclo, teríamos turmas de A10, correspondendo ao primeiro ano-ciclo, A20, como segundo ano-ciclo e A30 como terceiro ano ciclo. Nessa mesma lógica, uma Turma de Progressão nesse ciclo seria denominada de AP.

<sup>54</sup> O termo enturmação é utilizado nos documentos e publicações da SMED para designar o processo de formação das turmas de cada ano-ciclo.

abandono da escolarização e que se encontram em grande defasagem em relação ao ano-ciclo que deveriam ingressar.

Por outro lado, as turmas de progressão têm servido como um “desvio” temporário, no qual a escola procura oferecer um trabalho diferenciado a alunos que, em um sistema seriado tradicional, seriam retidos na mesma série. Por convicção ou por restrições centrais, as escolas buscam nas turmas de progressão algum tipo de solução para esses alunos, com o objetivo de reinseri-los em uma turma compatível com sua faixa etária mais à frente.

As TPs foram tema de investigação de Xavier (2003, 2004), nas quais, segundo a autora, concentram-se os alunos com problemas mais intensos de aprendizagem e disciplina. De modo geral, Xavier (2003, 2004) constatou que a existência das TPs passou a assegurar a permanência na escola de alunos que estariam na iminência de se evadirem e lhes propiciando uma alternativa concreta de inclusão social, em muitos casos em de um processo relativamente rápido de reinserção em turmas regulares de ano-ciclo.

Apesar dos avanços propiciados pelas TPs, Xavier (2004) não nega a existência de dificuldades que vem sendo enfrentadas pelas escolas em relação a esses grupos, algumas delas reproduzidas a seguir:

Os possíveis danos do processo de *visibilidade* e *provisoriedade* a que são expostos os estudantes das TPs proporcionados pela forma de agrupamento; [...] o processo de naturalização da violência que vem ocorrendo cotidianamente na vida desses educandos, tornando aceitáveis e normais situações de conflito e confronto físico; [...] a imagem que esses estudantes fazem do mundo do trabalho, onde trabalhar honestamente e em atividades de menor prestígio – como as exercidas pelos seus familiares e por suas professoras – parece estar associado com fracasso pessoal ou com falta de esperteza para ganhar a vida com menor esforço; os problemas de relacionamento e conduta dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes, época em que se acentuam os questionamentos das relações de autoridade e das figuras de referência; a relação da organização de muitos desses jovens em gangues e tribos, em locais fora da escola, com os conflitos vivenciados pelos mesmos, durante o horário das aulas. (2004, p.181-182)

Complementando, Xavier (2004) acrescenta que existe, ainda, um conjunto de significados originados da ‘cultura de rua’ que as instituições escolares não tem considerado e compreendido totalmente, também chama a atenção para a necessidade de atentar para o descompasso existente entre os valores que pautam a vida desses estudantes em relação à cultura escolar. O estudo aponta, ainda,

muitas outras questões pertinentes às peculiaridades das TPs, mas que, dada a sua extensão, não serão aqui reproduzidos<sup>55</sup>

Recursos como o Plano Didático e Apoio, Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos são espaços de enorme importância como suporte ao trabalho dos professores que atuam cotidianamente com as turmas. O primeiro deve dar conta de um acompanhamento mais contínuo aos alunos, em separado de sua turma, de modo individual ou em pequenos grupos, a fim de trabalhar questões pontuais dos conteúdos desenvolvidos que esses alunos não estejam acompanhando plenamente. É um trabalho planejado para execução em parceria com o professor itinerante<sup>56</sup> (ou volante, como é chamado em algumas escolas). Esse aspecto é justamente o que vem comprometendo a plena realização dos PDAs, pois, atualmente, os professores itinerantes atendem a mais turmas do que o previsto na proposta inicial e, com o quadro incompleto de professores e afastamento de professores por motivos de saúde, esses professores acabam por tornar-se substitutos, nas turmas em que se fizer necessário. Isso descaracteriza por completo o trabalho que compete a esses professores, do ponto de vista de um processo pedagógico contínuo com os alunos.

O Laboratório de Aprendizagem (LA) é um espaço pedagógico da escola responsável pela investigação e atuação no sentido da superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, ao longo do processo de interação, com os conhecimentos escolares, com diferentes pessoas da escola (adultos ou não), e ainda com os instrumentos culturais de mediação presentes no desenvolvimento do pensamento, conhecimento e socialização dos processos comunicativos construídos historicamente (SMED, 2003, p.45).

Ao LA estão relacionadas várias atribuições que prevêm uma atuação diferenciada. Nele se faz atendimento específico aos alunos que para lá são encaminhados, estabelecendo-se parcerias com os familiares no sentido de um comprometimento com o trabalho realizado nesse espaço, informação/orientação ao coletivo docente do ano-ciclo dos alunos atendidos, de modo a subsidiar o processo

---

<sup>55</sup> Para um conhecimento mais detalhado acerca desse tema ver Xavier (2003).

<sup>56</sup> Conforme versão atualizada da Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã (2003), professor itinerante é definido como um profissional “membro do coletivo docente e não um substituto” (p.56). Em relação a sua carga horária, atualmente este professor poderá atuar “em mais de três turmas referência, dependendo da quantidade de horas que ele/a ocupará em cada turma e das condições, sobretudo quando a mantenedora estiver mais pressionada pelas demandas sociais diante do crescimento inevitável da Rede e das demais políticas adotadas nacionalmente e que acabam restringindo os investimentos do poder público municipal.” (p.56)

avaliativo e os encaminhamentos devidos a cada aluno. Trata-se de um espaço de fundamental importância para que a escola efetive sua proposta de inclusão.

Segundo Dorneles (2004, p.212-213), o LA pode ser definido como

um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram 'esquecidos'; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas que não podem ser expressos em aula.

Se na rotina do LA o uso de jogos e atividades lúdicas é mais freqüente do que em sala de aula, isso não o caracteriza como mero espaço de recreação descomprometida. Tampouco se destina a aulas de reforço. Trata-se, sobretudo, de um espaço de enfrentamento ao fracasso escolar, onde o professor que nele atua pode lançar mão de recursos que usualmente não estão disponíveis nas salas de aulas ou ainda realizar atividades adequadas às necessidades específicas de cada aluno, sintonizadas com o ritmo de aprendizagem de cada um.

A Sala de Integração e Recursos (SIR) é um espaço pedagógico que, embora não existindo concretamente em todas as escolas da RME/POA, deve atender às escolas do entorno da unidade onde está sediada<sup>57</sup>. É na SIR que os alunos portadores de necessidades especiais recebem atendimento pedagógico complementar específico, mediante avaliação e planejamento especializado, visando sua integração (SMED, 2003, p.46). Os alunos encaminhados para esse espaço recebem atendimento no turno inverso ao que freqüentam a escola e, deve haver uma adequada integração entre SIR e escola, a fim de potencializar o processo de integração dos alunos atendidos em SIR.

No documento que sistematiza a Proposta Político-pedagógica da EC, está prevista, ainda, a existência dos complementos curriculares, que são espaços destinados à realização de projetos/oficinas relacionados a diferentes temas, desde que ofereçam um amplo atendimento aos alunos que procurarem e que estejam devidamente relacionados ao Complexo Temático trabalhado pela escola. Este é um dos espaços que sofreu alteração na sua caracterização, resultando em uma determinação de carga horária mais eqüitativa entre as escolas, acarretando

---

<sup>57</sup> Ao ser implantada a EC, a RME/POA foi dividida segundo as regiões do Orçamento Participativo, e essa organização passou a ser referência para o serviço de assessoria da SMED, bem como para outras ações, entre elas para o atendimento das diversas SIRs existentes na RME/POA.

acréscimos para algumas e perdas para outras. Alguns trabalhos já existentes na RME/POA foram incorporados aos complementos, buscando a preservação de sua caracterização original.

Os diferentes espaços pedagógicos caracterizados acima representam iniciativas importantes e, em certos aspectos, inovadoras, na busca da inclusão social e enfrentamento ao fracasso escolar e conseqüente evasão de alunos, ainda que tais iniciativas sejam, muitas vezes, criticadas por educadores e políticos em períodos de campanha eleitoral.

É necessária uma atitude crítica diante do processo que vem se desenvolvendo ao longo da existência do currículo organizado por ciclos na RME/POA para que algumas limitações venham a ser superadas. Entre os diferentes espaços alternativos à sala de aula de ensino regular, dois aspectos parecem persistir de forma comum a todos: a necessidade de uma aproximação com o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas e uma integração mais efetiva no coletivo da escola. Outro aspecto que tem se agravado, ao longo do tempo, é a dificuldade de atender plenamente à demanda de estudantes, problema que atinge mais diretamente às SIRs e LAs.

As limitações cima apresentadas acabam por comprometer a proposta inicial dos ciclos de formação, prevista na primeira versão do Caderno n.9. As restrições em relação à disponibilidade de carga horária para os professores oferecerem atividades complementares, o número crescente de alunos exigindo uma transformação de espaços planejados para múltiplos usos em salas de aula e as freqüentes limitações do quadro de professores acabam por distorcer as práticas pedagógicas, em muitos casos precarizando um trabalho que se pretende inovador e qualificado. Um dos resultados é o desânimo e a frustração de professores que buscam uma prática inovadora ou, de outra parte, um acirramento de posições de resistência às mudanças sob o argumento da desqualificação do ensino. Nos dois casos, falta uma reflexão mais aprofundada sobre os fatores condicionantes de suas práticas pedagógicas, não apenas no interior da escola, mas, principalmente, sobre os fatores externos que vêm se intensificando na sociedade globalizada e que atingem de forma particularmente perversa às camadas sociais menos favorecidas, conforme já mencionei no início desta tese.

#### **4.3 CICLOS NA RME/POA A PARTIR DE 2005: “O QUE VEM POR AÍ?”**

Em 2005 se inicia e, vem se desenvolvendo, a gestão de uma nova frente política no governo municipal, tendo o Partido Popular Socialista<sup>58</sup> na sua liderança, e Marilú Fontoura de Medeiros, no posto de Secretária de Educação e Joyce Munarski Pernigotti no de Secretária Adjunta. Essa mudança vem provocando um cenário de incertezas e também de expectativas entre o professorado da RME/POA, em função da interrupção de uma seqüência de gestões lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da SMED.

O atual governo municipal elegeu-se tendo como marca a idéia de manter o que está bom e mudar o que puder ser melhorado e que se converteu na expressão “Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Preservando conquistas. Construindo mudanças”, como marca dessa gestão municipal. A secretária de educação, de origem do Partido Democrático Trabalhista, assume a SMED em posição semelhante, com uma postura de, inicialmente, conhecer a realidade atual.

Ao longo de 2005 foram realizadas pesquisas com o intuito de avaliar o impacto do currículo organizado por ciclos no ensino municipal de Porto Alegre, procurando contemplar os diferentes segmentos envolvidos: equipes pedagógicas, coletivos docentes e funcionários, alunos e pais, visando uma leitura da RME/POA através de diferentes setores envolvidos no processo.

Realizaram-se, também, ações de formação permanente junto aos professores, algumas sob a responsabilidade direta da SMED e outras organizadas pelas escolas, seguindo um modelo já utilizado anteriormente, sem mudanças significativas. Em março de 2005 realizou-se uma aula inaugural, com abertura realizada pela Secretária Marilú Medeiros, seguida pela palestra do Prof. Dr. Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando foram abordados aspectos relacionados à inclusão digital, passando por uma reflexão sobre o currículo.

Esse evento de formação foi oferecido a todo o professorado da RME/POA, tendo sido divulgado com o título: “Conversações Pedagógicas na cidade que aprende” e que tem sido a chamada para a grande maioria das atividades de

---

<sup>58</sup> As eleições municipais de 2004 foram marcadas por uma forte polarização em relação ao Partido dos Trabalhadores, resultando na formação de uma frente de oposição à Administração Popular, tendo José Fogaça como candidato à prefeito, com o compromisso de uma composição de governo que contemplasse os diferentes partidos integrantes da referida frente. É o caso da própria Secretaria de Educação que foi destinada ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

formação permanente na atual gestão da SMED. Na abertura, as falas do prefeito e da secretária foram precedidas por uma apresentação de dança de uma das escolas municipais.

A partir de então, as escolas puderam organizar suas atividades de formação permanente com relativa autonomia, havendo restrições mais aos aspectos operacionais (datas, horários) do que propriamente em relação ao conteúdo e abordagens das mesmas.

O professorado da RME/POA, de modo geral, viveu 2005 com alguma apreensão em relação à continuidade, ou não, das inovações já implementadas. Junto a isso, acentuou-se um processo de reivindicação pelas perdas salariais, com algumas paralisações dos funcionários municipais em geral, mas que não impediram a perda definitiva do reajuste bimestral, até então assegurado por lei.

As manifestações de professores de diferentes escolas em relação à organização do trabalho pedagógico oscilou entre uma expectativa em relação à SMED, a partir da necessidade de uma orientação mais concreta, e, por outro lado, coletivos que percebiam um espaço para agir com certa autonomia, sem impedimentos mais diretos por parte do órgão central. A pesquisa sobre os ciclos também foi motivo de algumas incertezas em relação à continuidade do currículo organizado por ciclos, mas isso não chegou a impedir sua realização.

Uma das escolas participante dessa tese desenvolveu ações formativas bastante relacionadas a propostas mais amplas que vem tentando delinear de modo coletivo, visando a qualificar as relações no interior da escola. Desse modo, esse grupo procurou estabelecer aproximações com movimentos sociais locais e também mais amplos visando uma ação na comunidade escolar no seu conjunto. Tais aproximações ocorreram através de reuniões entre representantes da Comunidade Escolar e lideranças de Movimentos Sociais e de Organizações Não-Governamentais (ONGs), que viriam a pautar o trabalho pedagógico da escola no seu conjunto.

Tive a oportunidade de participar de uma das formações dessa escola, na qualidade de convidada dos meus colaboradores. Nessa ocasião, estiveram presentes, além dos professores, moradores e representantes de associações do entorno da escola e também representantes de ONGs e de Movimentos Sociais direcionados à questões de diversidade e inclusão. O evento teve como sede o auditório da SMED.

Outra ação significativa para os professores de EF, em particular, foi a realização dos Jogos Escolares<sup>59</sup>. Particpei da primeira reunião preparatória para a realização desses Jogos que contou com representantes da SMED, da SME e professoras de EF das escolas da RME/POA. Nesse encontro foi realizada uma ampla discussão em torno da realização dos jogos, e foram citados problemas e avanços em relação a edições anteriores com vistas a uma continuidade no processo, garantindo sua qualificação.

Além da realização dos Jogos Escolares, que atingiram mais diretamente o professorado de EF, também se realizou um evento de formação denominado “Conversações Pedagógicas” que reuniu um conjunto de relatos de experiências e/ou pesquisas realizadas na RME/POA, para sua divulgação e discussão entre os professores. Em situações como essa, sempre procurei observar manifestações de professores de diferentes escolas, tentando “sentir o clima” da RME/POA, ainda que de forma incompleta e pouco aprofundada. O ano de 2005 parece ter trazido de volta um sentimento de insegurança e certa cautela por parte do professorado da RME/POA em relação à SMED.

Retorno brevemente a 2001, período em que um novo grupo assumiu a SMED, com o propósito de estimular a “autonomia pedagógica e o protagonismo docente” com o objetivo de, nas palavras de Tilton (2004, p.127), “incentivar a construção e socialização de projetos próprios de cada escola, que traduzissem a sua interpretação, qualificação e superação das propostas, até então emanadas da Secretaria”. A continuidade do processo revelou um sentimento de alívio combinado com a insegurança: se uma postura de menos ingerência nas escolas era bem recebida, por outro lado surgia um sentimento de abandono e falta de direcionamento político-pedagógico. Esse grupo, no entanto, não chegou ao fim da gestão como estava previsto, retornando à frente da SMED representantes de outro segmento do próprio PT, que resgataram a Escola Cidadã, conforme citado anteriormente.

Retomei esse episódio por dois motivos: o primeiro é para ressaltar a ambigüidade presente nas relações escola-SMED quanto a uma postura mais ou

---

<sup>59</sup> Vale lembrar que a realização dos Jogos Escolares (denominado Jogos da Escola Cidadã nas primeiras edições) já pode ser tratada como uma “tradição” entre os professores de EF da RME/POA. Nas interpretações serão apresentados alguns significados que os colaboradores atribuem a esse evento que podem contribuir para a compreensão de sua importância para esse coletivo de professores.

menos diretiva por parte do órgão central. Não faria uma generalização para toda a RME/POA. O segundo aspecto refere-se às alternâncias de equipes gestoras à frente da SMED, resultando no que Tilton (2004, p.129) denomina de “arrastões epistemológicos”. A cada gestão, reaparece o anseio de implementar ou operacionalizar inovações nas políticas públicas de ensino que, em muitos casos, acabam por desconsiderar as trajetórias já desenvolvidas pelas escolas e pelos professores, incorrendo no mesmo equívoco já identificado por Molina e Molina Neto como “falta de escuta” aos professores, já citado quando abordei a formação permanente na Escola Cidadã.

Para muitos professores, esses “arrastões epistemológicos” tornaram-se motivo e/ou justificativa para um baixo envolvimento com a comunidade escolar ou com o trabalho da escola, para além de sua área de conhecimento. Tal sentimento foi claramente expresso por uma professora, em estudo anterior (GÜNTHER, 2000), ao afirmar que os administradores passam e o que fica são os estudantes e os professores.

O ano de 2006 teve início com uma atividade de formação permanente oferecida pela SMED para toda a RME/POA, somando três turnos (duas manhãs e uma tarde), e dois turnos reservados ao planejamento, por escola.

Nessa atividade, foi mantida a denominação “Conversações Pedagógicas” do mesmo modo que alguns dos encontros já realizados em 2005, delineando um programa de formação permanente com a marca própria da atual gestão da SMED. Esse encontro realizou-se de modo descentralizado, em diferentes locais da cidade, sendo definidos grupos específicos por ciclo, turmas de progressão, por áreas de conhecimento, segmentos da equipe diretiva (Direção, Supervisão, Orientação e Coordenação Cultural em grupos distintos), laboratório de aprendizagem, biblioteca, professores de ensino médio/técnico/normal, professores de educação de jovens e adultos, monitores e estagiários (educação infantil e especial), educação infantil e nutrição. A solenidade de abertura do evento, com pronunciamentos do Prefeito e da Secretária Municipal de Educação, ocorreu através de uma transmissão de um vídeo, previamente gravado, simultaneamente para todos os grupos, em telões distribuídos nos diferentes locais dos encontros.

No encontro da EF houve uma apresentação do atual assessor desta área de conhecimento, que coordenou a atividade, seguida de uma exposição das proposições para os trabalhos a serem realizados durante o evento.

No primeiro momento, um professor da EsEF/UFRGS proferiu uma palestra e, nos dois turnos restantes, realizaram-se discussões mediante uma pauta orientadora, com a indicação para registros que deveriam ser sistematizados para posterior circulação.

Entre as muitas sugestões e propostas para atividades de formação permanente para 2006, salientou-se a combinação de entusiasmo e otimismo com certo ceticismo, a partir de manifestações de vários participantes pelo fato de já terem vivenciado momentos em que foram chamados a discutir/sugerir/propor sem que fosse dada uma continuidade ao trabalho previsto.

Nesse mesmo encontro, foram entregues cópias impressas de relatórios-síntese da pesquisa de avaliação dos ciclos, e o documento de avaliação dos Jogos Escolares, sendo que este último foi elaborado com base nos registros de encontros entre professores de EF e representantes da SMED, realizados após a realização dos Jogos.

A programação do evento mostrou, de forma clara, a intenção de continuidade dos ciclos, porém, com ajustes que já vinham sendo ensaiados desde o ano de 2005. O desmembramento em grupos específicos, na EF, repercutiu de forma positiva, atendendo a uma expectativa desse coletivo, mas a continuidade desse trabalho me parece merecedora de um registro sistemático e de investigações que possam ampliar a interlocução da Universidade com a RME/POA de forma sistemática e, principalmente, agregando diferentes vozes<sup>60</sup>.

Nesse encontro, também foi entregue um documento com uma revisão de algumas ações desencadeadas pelo governo municipal, no âmbito da Educação, sob o título: **2006 – Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos** (SMED, 2006). O documento contém uma revisão das ações iniciadas em 2005 e aponta para a ampliação e o aprofundamento das iniciativas da SMED, com a participação de outras Secretarias. Destaco quatro idéias-chave que constam nesse documento e que foram utilizadas na dinâmica da atividade formativa com os professores de EF da RME/POA:

- ✓ Desconstruindo o Racismo de Estado;
- ✓ Desnaturalizando padrões;
- ✓ Exercitando a diferença;
- ✓ Produzindo singularizações. (SMED, 2006, p.15)

---

<sup>60</sup> Posterior a esse encontro, foi criado um grupo de discussão na Web, oportunizando uma nova alternativa de trocas de informações entre os professores de diferentes escolas e com os assessores de EF na SMED propiciando uma comunicação mais efetiva entre todos os seus integrantes.

Sintetizando brevemente o que apresentei neste capítulo, creio que é importante destacar que, em um cenário nacional de educação pública é possível identificar algumas iniciativas diferenciadas em relação aos marcos teóricos que as orientam e, em parte, também às inovações que buscam atingir. O currículo organizado por ciclos, na cidade de Porto Alegre, originado a partir do Projeto Escola Cidadã, vem se mantendo, mesmo em meio a fortes polêmicas e polarizações em torno de sua validade como medida para qualificar o ensino público na RME/POA.

Em meio a divergências teóricas e disputas político-partidárias, os professores seguem em seu ofício. As alternâncias de equipes gestoras frente à SMED parecem não ter favorecido um diálogo mais profícuo entre essa instância e as escolas, na sua totalidade. A existência de um trabalho direcionado às áreas de conhecimento, no caso da EF, com súbitas interrupções dessas iniciativas, contribuem para o ceticismo do professorado diante de novas opções de formação permanente e refratários a inovações nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Paradoxalmente, os professores reivindicam mais tempo para trocas, reflexões, enfim, expressam desejo de refletir sobre suas práticas e partilhar suas inquietações e desejos com seus pares. Do mesmo modo, os Jogos Escolares, em meio a discussões e divergências de opiniões, prosseguem e, como manifestou uma professora em uma reunião preparatória para uma de suas edições, os Jogos não são da SMED ou de nenhuma gestão, são dos que os realizam, que para ela são os professores e os estudantes.

Continuo a acreditar que educação é um ato político, indiscutivelmente. Há que se refletir, no entanto, sobre o que vem promovendo os “arrastões epistemológicos”, citando novamente Titton (2004), e questionando a frágil concepção de autonomia pedagógica que parece circular na RME/POA, tanto em setores administrativos quanto entre o professorado. Esses questionamentos ficam em aberto para serem retomados ao longo de outros capítulos desta tese, sem a pretensão de respondê-los de forma completa e definitiva, mas, possivelmente, desenvolvendo algumas considerações, a partir do conhecimento dos professores e, fundamentalmente, a partir dos significados por eles expressos.

## **5 O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: SABERES CONSTRUÍDOS A PARTIR DE SUAS PRÁTICAS**

De modo intencional, fiz uso dos vocábulos: conhecimento e saberes no título desta seção, a fim de aproximar os dois termos que, na discussão que tratarei na seqüência, me parecem indissociáveis. Recorro a Elias (1998) que, ao romper com a distinção entre teoria do conhecimento e teoria do saber argumenta da seguinte forma:

Dentro da tradição filosófica, é comum falar-se de teoria do conhecimento, e, na tradição sociológica, sobretudo de sociologia do saber. A diferença entre essas tradições e o emprego dos termos 'conhecimento', num caso, e 'saber', no outro, geram uma certa falta de clareza quanto à relação entre saber e conhecimento. Não é inútil, sem dúvida, lembrar que a operação individual de cognição numa pessoa é inseparável do saber que ela adquiriu junto a outras, e portanto, no final das contas, do nível de desenvolvimento atingido pelo patrimônio de saber das sociedade. Quem não sabe nada não pode atestar cognição. Foi intencionalmente, portanto, que rompi com o uso que distingue teoria do conhecimento de teoria do saber.(p.159)

Um dos aspectos que pretendo destacar em relação ao termo conhecimento é a perspectiva de *relação*. Frequentemente, a noção de conhecimento é confundida com informação. Nesse sentido, Maraschin e Axt (1999) conceituam de forma clara que “o conhecimento é aquilo que fazemos com a informação. É o sentido que lhe damos, é como a combinamos. Conhecimento é a relação. É ação, exercício, atividade, movimento, redes, conexões (p.134)”. Pensar em *movimento, exercício e relação* me parece valioso para uma compreensão do conhecimento dos professores que se constitui cotidianamente, mediante o seu fazer pedagógico e que vem ganhando importância também nas discussões na EF.

Quando abordou a cultura docente, Molina Neto (1996) tangenciou a questão do conhecimento, e ao rediscuti-la em 2003, o autor aborda as crenças do professorado das escolas públicas de Porto Alegre. Nesse estudo, o autor descreve o pensamento como resultante da atividade material dos sujeitos a partir do que conhecem e comunicam. Sua abordagem aproxima conhecimento/representações/sentidos manifestados por esses professores. Desse modo, o pensamento do professorado investigado é compreendido a partir da articulação entre crenças, conhecimentos e valores.

Ao investigar o conhecimento dos professores de EF em escolas estaduais de Porto Alegre, Scherer (2000, 2001) optou pela expressão conhecimento pedagógico assim definido:

As representações que o professor de educação física têm sobre a sua prática, envolvendo conteúdos, métodos didáticos e estrutura da sua aula; sobre sua formação como profissional, tanto inicial como permanente; sobre sua realidade social, política, econômica e cultural; sobre as suas concepções de educação, escola e educação física; e sobre a sua experiência docente (SCHERER, 2001, p.3).

De outra parte, Caparróz, Pirolo e Terra (2004, p.160-161), destacam a importância de situar o professor como “sujeito de sua ação, que pensa, que constrói e desenvolve conhecimentos em sua prática cotidiana”, daí, a importância de que esses saberes da prática sejam investigados. É ainda Terra (2004) que desenvolve seu trabalho tratando do saber docente dos professores de EF a partir dos “campos de vivência”, isto é, a partir de revisão teórica sobre aspectos que relacionam conhecimento, prática e reflexividade, a autora delimita o foco de sua investigação em um contexto em particular.

É possível observar que o conhecimento e o processo formativo em EF vem sendo investigado em dois eixos: um relacionado ao processo de FI, com ênfase em currículos, diretrizes, abordagens, alterações recentes, e outro que vem tematizando a produção de conhecimento no dia-a-dia das escolas, em geral fundamentado em estudos de campo e com abordagens qualitativas. Essas duas correntes seguem caminhos paralelos e, mesmo com o aumento quantitativo e, diria também, qualitativo, de ambas, nem sempre vem sendo possível uma aproximação efetiva entre elas, de modo a gerar transformações mais significativas no processo de FI, ainda que alguns autores tragam suas produções a público justamente com esse fim, entre os quais Molina Neto (2003), Terra (2004), já citados anteriormente.

Nessa linha de argumentação, Tardiff (2002, p. 61) sublinha que

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Esse mesmo autor justifica o uso do termo *saber*, ao tratar de questões ligadas ao professorado, dada a sua amplitude que abarca conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes, o que daria conta de um saber-fazer e saber-ser.

A amplitude do conhecimento docente e do processo de sua elaboração colocou-me diante de um questionamento: de que modo abordar esse tema e a partir de qual referencial teórico? Em que medida seria possível elaborar uma compreensão acerca do conhecimento dos professores que abarcasse, também, o os seus fazeres cotidianos, o caráter múltiplo desse conhecimento?

Frente a esse desafio, a aproximação com a Teoria das Representações Sociais, da linha francesa, me parece adequada porque abre a perspectiva para o tratamento de um conhecimento que, engloba o coletivo, as crenças, o senso comum, enfim, os múltiplos aspectos que perpassam o dia-a-dia dos professores e que, a partir de seus fazeres pedagógicos, constituem uma amálgama a qual se pode chamar de conhecimento.

Para Jodelet (2001), as representações sociais constituem fenômenos complexos que se formam mediante a ação desencadeada na vida social, abarcando elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, incluindo-se as crenças, os valores, as atitudes, as opiniões e as imagens. A autora ressalta, no entanto, sua organização de forma a conformar um saber que expresse algo da realidade. O caráter de totalidade significativa e a diversidade de elementos constitutivos do conhecimento/saber e seu caráter coletivo, me parecem relevantes para uma abordagem em educação, por dar conta da ampla gama de aspectos que atravessam a realidade escolar e lhe atribuem um caráter complexo.

A autora prossegue, afirmando que a representação é uma forma de conhecimento que se constitui a partir do processo de simbolização (substituição) e de interpretação (atribuição de significado) que fazem da representação uma “construção e expressão do sujeito”. O caráter cognitivo que envolve esse processo possibilita a afirmação de que o sujeito é tratado, aqui, a partir de um ponto de vista epistêmico. Portanto, julgo importante considerar os professores como produtores de conhecimentos, muito além de simples reprodutores ou transmissores de conhecimentos produzidos já existentes.

Outros aspectos importantes das Representações Sociais são destacados por Moscovici (2003, p. 43) para quem as representações sociais estabelecem uma visão sobre o ser humano como alguém que

tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corporal,

suas humilhações, do céu que está acima dele, dos estados da mente de seus vizinhos e dos poderes que o dominam.

Desse modo, é importante que se assumam uma atitude de observar e compreender uma “sociedade pensante” a partir de suas formas de comunicação, de como essa sociedade toma as decisões, de como ocorrem suas ações, de como surgem suas crenças, ideologias, ciências e representações, atentos às circunstâncias em que ocorrem tais movimentos.

No caso particular da educação, diz Gilly (2001), tratar-se de um “campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais” possibilitando, desse modo, a compreensão do papel dessas elaborações nas relações que se estabelecem entre esses grupos e o objeto de suas representações. O autor destaca, ainda, o componente da contradição presente nos sistemas de representações.

Desse modo, as contradições presentes na realidade se articulam em totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes, possibilitando que as representações sociais possam funcionar como formas de adaptação dos sujeitos à realidade circundante, preservando seu equilíbrio e coerência ao exercer suas práticas sociais e estabelecer relações com o seu entorno.

Retorno a Elias (1998) que destaca a importância do saber como um bem social ao afirmar que

o desenvolvimento do saber social, a exemplo daquele que se opera nesses outros setores, desempenha também um papel na sobrevivência de todos os grupos humanos e de seus membros, no sentido de que participa ativamente da evolução desses grupos. (p.29).

Há que se considerar, ainda, o interesse como um aspecto determinante na elaboração do conhecimento, a partir das noções de Habermas (1987). Para esse autor, trabalho e interação constituem as “orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição da espécie humana” (1987, p. 217), as quais ele chama de interesses.

Prosseguindo, Habermas (1987) aponta trabalho e interação como determinantes culturais da reprodução da vida, a partir de uma perspectiva antropológica e, portanto, diferente dos processos de adaptação de um organismo com a finalidade de preservação da espécie. Chamo a atenção para a relação que o autor estabelece entre interesses do conhecimento e problemas objetivos da

conservação da vida cujas soluções foram elaboradas através de formas culturais de existência.

Ainda que a discussão desenvolvida por Habermas (1987), em relação ao conhecimento, faça referências sistemáticas a aspectos relacionados à metodologia científica, penso que a amplitude de sua abordagem permite que se possa tomar emprestados alguns de seus argumentos para discutir a produção de conhecimento em outras esferas da vida humana.

As considerações desse autor em torno da relação entre conhecimento e interesse se constituem a partir da noção de razão que funde esses dois elementos por meio da auto-reflexão<sup>61</sup> de tal modo que o segundo adquire caráter constitutivo para o conhecer e o agir. Nesse sentido, do mesmo modo que o interesse antecede ao conhecimento, é também por meio do interesse que o conhecimento se efetua.

Vale lembrar que o conhecimento pode, (e de fato está) estar orientado a partir de diferentes interesses já citados quando tratei de currículo: instrumental, prático e emancipatório<sup>62</sup> (HABERMAS, 1987).

Ao me propor a trabalhar com uma noção de conhecimento assentada nas representações sociais e nos interesses humanos, passei a exercitar uma forma de aproximação entre esses dois caminhos. Pensando no âmbito docente, entendo que os professores, ao forjarem representações acerca de currículo, prática pedagógica, EF escolar, currículo organizado por ciclos, trabalham com categorias que incidem diretamente sobre sua vida cotidiana nas escolas. Não creio que seja possível pensar esse processo isento de interesses que atuam como orientadores desse processo de representar a realidade circundante e as condições às quais o fazer desses professores está condicionado.

---

<sup>61</sup> Habermas (1981, p.230) se vale do conceito fichteano da auto-reflexão interessada, na qual o interesse adquire caráter constitutivo em relação ao ato do conhecer, bem como o ato do agir. Trata-se, portanto, de um conceito de auto-reflexão que tem um caráter retroativo em relação a si mesmo e onde o interesse antecede o conhecimento, do mesmo modo que se efetua através desse mesmo conhecimento.

<sup>62</sup> Reconheço que as noções desenvolvidas por Jürgen Habermas em relação ao tema conhecimento e interesse são mais densas do que me é possível apresentar nessa tese. Não tenho, de modo algum, a pretensão de fazer uma abordagem habermasiana, mas sim, procuro realizar um exercício de compreensão e diálogo com esse autor, cujas obras estou me iniciando e, desse modo, tenho como provável que a minha compreensão acerca de alguns conceitos seja limitada. Arrisquei-me a lançar mão de algumas de suas noções porque me parecem instigantes e abrem possibilidades para discussões propositivas. Deixar de citá-lo, para preservar-me de críticas pareceu-me antes uma atitude de vaidade do que propriamente de rigor acadêmico. Expor-se, por vezes, é o caminho para novas aprendizagens e as críticas também apontam para mudança de rumos ou para a retomada de caminhos que mereçam ser melhor explorados.

Essa realidade, por sua vez, apresenta condicionantes que também apontam para alguma direção, de tal modo que as ações e conhecimentos que se constituem no dia-a-dia das escolas estão sempre atravessados e orientados por interesses múltiplos que se fundem nas representações elaboradas pelos professores nesse processo de adaptação a uma realidade. Não se pode esquecer que, ao chegar à escola, cada um desses professores traz uma biografia em construção, uma trajetória de vida escolar que lhe propiciou a elaboração de um conjunto de conhecimentos. Assim, as representações me parecem uma forma de pensar o conhecimento docente, em que há um processo tecido socialmente, mas que retorna a cada indivíduo que integra esse social, em um movimento circular. As representações sociais que um professor tem a respeito da prática pedagógica da EF na escola, por exemplo, é, ao mesmo tempo, resultado de um processo social elaborado coletivamente e por ele próprio, a partir de suas experiências singulares.

Do mesmo modo que os interesse humanos, conforme argumenta Grundy (1991), conduzem a formas diferenciadas de currículo, também o conhecimento, mobilizado por eles, individualmente, é diferenciado. De certa forma, as escolhas interessadas que conduzem a uma formatação de currículo, do mesmo modo que mobilizam determinados conhecimentos, também propiciam aos professores exercitarem e elaborarem novos conhecimentos.

Ao discorrer sobre currículo procurei apontar para a proposição emancipatória, a partir de Grundy (1991), em que a negociação e a problematização têm papel central na prática pedagógica. Isso pressupõe um processo que antecede ao momento do ato pedagógico em si, a aula, mas também toda uma trajetória de decisões que orientam um trabalho coletivo de preparo e planejamento, sua execução e, ainda, a avaliação, como um eixo que acompanha o processo de forma longitudinal, processual.

Mesmo tratando, aqui, de conhecimento dos professores, não posso ignorar que num currículo que se pretenda emancipatório, ele se forja imbricado com o conhecimento de todo o coletivo docente e de seus alunos, num exercício de negociação e problematização balizado pelo diálogo.

As diferentes possibilidades de travar um diálogo, no âmbito da escola, envolvendo diferentes segmentos que alimentam e dão corpo às diversas práticas pedagógicas, têm, como motor, interesses múltiplos. por vezes embutidos nas

representações das quais todos os envolvidos lançam mão no exercício de argumentação com seus pares.

Sem dúvida, é possível discorrer sobre conhecimentos inerentes à EF e que expressam, muitas vezes, representações que circulam no interior dessa área de conhecimento e que integram um corpo de conhecimentos dos professores de EF, não apenas a partir de sua formação, mas desde sua escolaridade inicial.

## 5.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Os autores Imbernón (1999, 2001), Libâneo (1998), Sancho e Hernandez (2004), entre muitos outros, apontam para a necessidade de se repensar o papel da escola e dos professores/as nos tempos atuais, conforme abordagem já apresentada neste estudo. Ainda que, individualmente, esses autores enfatizem alguns aspectos em particular, é possível identificar claramente que, de alguma forma, todos alertam sobre a urgência de novos referenciais em relação ao processo formativo dos professores para que possam dar conta das novas exigências da profissão docente neste novo milênio.

As expressões *precarização do trabalho docente* (OLIVEIRA, 2004, SAMPAIO e MARIN, 2004), *performatividade* (BALL, 2004), *cultura do desempenho* (SANTOS, 2004) ou, ainda, *mal-estar docente* (ESTEVES, 1995) povoam os artigos e ensaios que discutem educação e profissão docente nos dias de hoje. Fica claro, pois, que se vive tempos de mudança, o que se traduz em novas demandas para a escola, de modo geral e, portanto, também para a prática pedagógica da EF que nela está inserida.

Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 7) sugere algumas reflexões bastante elucidativas, com as quais abre sua obra que trata justamente da formação docente em um contexto que aponta para a mudança e a incerteza :

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições que tem a função de educar) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefas nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de

fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária, integradora.

O processo de formação de professores, em sua etapa inicial, tende a se constituir dentro de um percurso no qual o futuro professor é apresentado às teorias gerais de ensino e aprendizagem que lhe fornecerão o arcabouço conceitual para a ação docente, seguido por estudos das metodologias que, culminarão em observações e atuação prática, como estagiários, ignorando a complexidade do processo pedagógico que é permanentemente marcado pelo imprevisto, pelo múltiplo e pela heterogeneidade (ZEICHNER, 2002). Isso pode ser resumido da seguinte forma:

A hora do estágio é a hora de se mostrar o que foi aprendido, deve-se 'provar' ter capacidade para ser professor/a. As questões estão presentes, mas o momento de solucioná-las parece ter passado, pois primeiro se aprende o que e como fazer e depois se faz o que foi aprendido (ZEICHNER, 2002, p. 18).

A tradição escolar tem conduzido as pessoas através de um currículo progressivo e de aprendizagens fragmentadas, ao longo de todo o processo formativo. Essa trajetória tem estimulado um modo de pensar que privilegia o simples em detrimento de uma percepção do complexo, separa o que deveria estar ligado e sobrepõe a unificação à multiplicidade. Com isso, essa tradição, elimina qualquer possibilidade de desordem ou contradição que, supostamente, poderia obstruir o entendimento dos fatos que as rodeiam (MORIN, 2002). Com isso, ganha força o desenvolvimento do conhecimento especializado, mas que se mostra incapaz de dar resposta à complexidade do mundo atual, entendendo que o complexo seja exatamente "o que está tecido em conjunto" (MORIN, 2002, p.16).

Na condição de professores, tenta-se, todo o tempo, simplificar o que se mostra inexoravelmente complexo. Com frequência, pensa-se de forma linear e fragmentada enquanto se está mergulhado em um contexto altamente complexo como é a escola do século atual, querendo construir "certezas" quando se está imerso em um mar de incertezas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, prevê o aumento de carga horária destinada à prática de ensino para qualificar o processo de formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Lei n. 9.394/96, Artigo 65

No sentido de uma aproximação com a LDBEN/1996, foi aprovado o Decreto n. 3276/99 que instituiu as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica direcionadas à superação das rupturas entre os diferentes níveis de ensino, Infantil, Fundamental e Médio. No caso particular da EF, após intensos debates entre diferentes segmentos dessa área de conhecimento, estabelecem-se as Diretrizes para a EF a partir da Resolução CNE/CES 7/2004, que passam a normatizar a graduação em EF<sup>64</sup>.

A questão da formação inicial e as frágeis bases que esta oferece ao professor iniciante para exercer a docência, remete a um aspecto central: a prática pedagógica, cujo cenário são as escolas, ainda que possam se estabelecer relações com seu entorno. As mudanças curriculares propiciam aos futuros professores de EF o exercício das práticas pedagógicas durante a graduação, as quais abordam diferentes práticas corporais. Essas práticas ocorrem, em sua grande maioria, dentro das dependências da Universidade. Essas modalidades, ainda que importantes como exercício preparatório, têm lugar longe do contexto real onde, futuramente, os jovens professores estarão atuando, privando-os, portanto, de uma efetiva imersão na realidade plena, na qual se tornarão, de fato, *professores* (grifo meu).

A expressão *epistemologia prática* (IMBERNÓN, 2001, p. 81) ou *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2002, p. 254) (grifos meus) é bastante oportuna para a discussão em torno de pesquisa em educação e formação universitária de professores, pois, trata justamente da natureza dos conhecimentos teóricos elaborados pelos professores a partir de sua prática docente. Tardiff (2002, p.246) define a epistemologia da prática docente de modo mais amplo: “estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. Ainda, segundo este autor, há uma enorme distância entre esses saberes e os conhecimentos universitários, resultando em um processo que varia da ruptura à rejeição da

---

<sup>64</sup> A Educação Física apresenta um conjunto de particularidades em relação à sua constituição como área de conhecimento e de intervenção que, particularmente a partir do final dos anos 1970, tem sido marcada por crises e intensos debates. No final dos anos 1980 configura-se uma fragmentação entre bacharelado e licenciatura que ganha intensidade durante a década de 1990 e ao longo das discussões em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para a graduação em EF. Nessa investigação tenho como foco o ambiente escolar, daí não me aprofundar nas questões específicas do Bacharelado em EF. Considero importante, no entanto, registrar que a instituição das Diretrizes Curriculares para a EF foi antecedida por um processo de intensos embates políticos dos quais o professorado das escolas ficou distante, desinformado ou, por vezes, apenas parcialmente e tendenciosamente informado.

formação teórica dos profissionais, ou em uma situação menos aguda, há adaptação desses conhecimentos de modo a incorporá-los à prática cotidiana.

Ao tratar mais diretamente da questão da pesquisa em educação, o autor é enfático (2002., p.256):

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os professores do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, seus colegas, etc.

O questionamento, embora mais direcionado à orientação das pesquisas educacionais, é relevante para a questão da preparação dos futuros professores, pois, o conteúdo destes estudos, o *conhecimento científico*, é um dos pilares sobre os quais se assenta a formação na Universidade, pautando o currículo das licenciaturas.

Para Esteve (1995), ainda que os futuros professores estejam bem preparados para abordar os conteúdos com os quais trabalharão nas escolas, falta-lhes a compreensão sobre a importância do seu papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si. Esse período de formação inicial deveria lhes propiciar a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis, a todos os alunos, os conteúdos de ensino.

Ao analisar especificamente a formação acadêmica em EF, Kunz (1995) critica o privilégio conferido à competência técnica que acaba por transmitir uma compreensão de prática pedagógica limitada à seleção e aplicação procedimentais com o objetivo de maximizar a eficácia dos resultados. O autor destaca o risco de que a ausência do exercício reflexivo durante esse período possa perdurar ao longo do exercício da docência.

Os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte<sup>65</sup> (CONBRACEs) tem apresentado um aumento progressivo no volume de pesquisas sobre a formação

---

<sup>65</sup> Trata-se de um evento científico onde são socializadas e debatidas as produções científicas da área, sendo o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte a entidade científica reconhecida pelas Agências governamentais de fomento à pesquisa como a sociedade representativa da área de

profissional e campo de trabalho em EF. A questão da formação inicial apresenta o maior número de trabalhos (96), com uma nítida concentração a partir do início dos anos 1990 (GÜNTHER et al., 2003).

As reformas curriculares dos cursos de EF são um tema recorrente de investigações, notadamente nas universidades públicas. Tais investigações, em sua maioria, são avaliações das reformas curriculares que passaram a acontecer, utilizando, principalmente, a análise qualitativa de documentos curriculares (ementas). Em muitos casos, esse procedimento foi complementado com questionários e entrevistas, a fim de obter informações dos docentes e discentes (em alguns casos também os egressos) envolvidos nesse processo.

Analisando os trabalhos do último CONBRACE, realizado em 2005, constatei que a pesquisa, durante a graduação, notadamente nos espaços de iniciação científica, foram tema de vários estudos (SILVERIA et al., 2005; GORSKI, 2005; SILVA et al., 2005; OKA et al., 2005; SOARES JÚNIOR, 2005), fornecendo elementos importantes para o aprofundamento dos debates em torno do papel e das possibilidades da formação para a pesquisa como aporte importante na trajetória acadêmica dos estudantes de EF, com possíveis repercussões sobre sua futura atuação docente. Os espaços de pesquisa durante a graduação podem estar criando oportunidades para o exercício de análise e reflexão reclamado por Kunz (1995), conforme citado anteriormente.

Analisando publicações recentes com foco na FI no âmbito da EF pude identificar que esse tema envolve, com freqüência, a questão do campo profissional. Algumas delas, têm um caráter questionador frente à apologia da regulamentação da profissão por parte de alguns grupos da EF brasileira<sup>66</sup>, procurando aprofundar a questão do papel social da EF e também preservar a autonomia das instâncias formadoras em relação às concepções e definições acerca das diretrizes curriculares dos cursos de EF (ANDRADE FILHO, 2001; ANDRADE FILHO e FIGUEIREDO, 2004; TAFFAREL et al., 2005).

---

conhecimento EF na atualidade, estando associada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

<sup>66</sup> A criação dos Conselhos Regionais e Nacional de EF e a regulamentação do profissional de EF a partir da lei n.9.969/98 explicitaram a existência de setores da EF no Brasil favoráveis à regulamentação profissional além da existência do professor de EF, com interesses que vem sendo questionados por grupos contrários. Essas disputas permearam o processo de discussão e definição das diretrizes curriculares dos cursos de EF, assim como a polêmica divisão entre licenciatura e bacharelado.

Quanto a pesquisas que envolvam a EF escolar, são freqüentes as investigações, cujos pesquisadores são os próprios professores, utilizando a modalidade de pesquisa-ação ou pesquisas realizadas em parceria universidade-escola, com grupos de pesquisas e a partir do estágio supervisionado. A presença de professores atuantes em redes de ensino (com predomínio de redes públicas) no espaço tido como de produção científica, indica uma possibilidade de aproximação das discussões acadêmicas com a EF escolar e a realidade das escolas, apontando para a tentativa de superação do distanciamento entre teoria e prática.

Por outro lado, seria interessante uma reflexão sobre o modo com que tais discussões são apropriadas pelas universidades, e em que medida suas contribuições têm, de fato, provocado transformações na formação de professores de EF, nas respectivas graduações.

## **5.2 A AUTONOMIA E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR**

A autonomia é uma expressão que tem estado presente de forma sistemática tanto no discurso oficial de diferentes instâncias de governo quanto na literatura ligada à educação. Seu uso, por vezes até banalizado, adquire uma amplitude que beira ao esvaziamento ou a uma falta de precisão ao sentido que lhe é atribuído. Desse modo, quero esclarecer que tratarei de autonomia docente, a partir de uma dimensão relacional e dependente do meio ambiente, no sentido biológico, cultural ou social (MORIN, 2002).

Partindo da compreensão de que o ser humano é um ser cultural e social Morin (2002, p.118), afirma que “só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, à uma língua, em relação a um saber”. Portanto, ainda que pareça paradoxal, a autonomia está intimamente ligada à dependência de algo/alguém, daí seu caráter relacional. É essa noção de autonomia, a qual implica comprometimento com o coletivo, que tomarei como referência em diferentes trechos desta tese. Antes, porém, comento outras possibilidades de pensar sobre autonomia relacionada à docência.

A autonomia quando associada a um modelo de ensino assentado na técnica é apenas aparente, pois, fica restrita a uma suposta liberdade de decisões por parte do professor que, na sua autoridade de quem domina determinadas técnicas, pode dispor de seu uso conforme os objetivos a serem alcançados. Trata-se, em verdade,

de um trajeto linear que vai ao encontro de objetivos estabelecidos previamente, através de orientações precisas e controladas. O objetivo é, lembrando Grundy (1991): o produto final. E aqui surgem as dúvidas: se o cotidiano da docência é algo que se deixa controlar por completo e se orientações técnicas para situações previsíveis podem atender às demandas complexas do ambiente escolar.

Segundo Contreras (2002), há que se considerar, também, aspectos normativos e éticos que devem orientar as práticas pedagógicas e, ainda, a capacidade de agir e tomar decisões diante de situações inusitadas e que fogem aos padrões e expectativas preestabelecidos. Nas palavras do próprio Contreras (2002, p. 104):

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender a necessidades dificilmente relacionáveis ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisto, o incerto ou ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente ou no decorrer da própria atuação.

A citação acima não deixa dúvidas quanto ao conhecimento que emerge do exercício docente. O caráter desse conhecimento, no entanto, será pautado pela forma de o próprio professor se relacionar com sua experiência prática. Se Contreras (ibd.) destaca a importância de uma atitude comprometida do professor em relação a sua prática e as decisões e ações que a constituem, Ghedin (2002) focaliza a importância de uma sistematização dessa experiência, a partir de uma postura reflexiva e crítica desse mesmo professor diante de seu trabalho.

Do mesmo modo que o termo autonomia ou, talvez, até mais, a expressão “professor reflexivo”, inicialmente baseada em Schön (1998), passou a ser amplamente utilizada na pesquisa educativa. Se a reflexão é ingrediente valioso em um processo para se adquirir uma atitude crítica e autônoma, não se pode esperar que isso ocorra pelo seu exercício isolado e descontextualizado.

Para Zeichner (2002, p.42), a formação reflexiva de professores deve estar associada à busca pelo avanço na justiça social e ao equilíbrio maior na qualidade de ensino oferecida a estudantes de diferentes camadas sociais. O autor acrescenta a pertinência de que seja considerado sobre o que e como deve ocorrer o processo reflexivo dos professores.

Ao longo deste capítulo inseri diversos aspectos relacionados ao conhecimento dos professores e reflexões a eles relacionadas. Parece-me importante reordená-los mediante um exercício de aproximação entre eles. Ao desenvolver considerações sobre o conhecimento dos professores deduzo que algumas expressões ganharam destaque: representações, reflexão, auto-reflexão, interesse, emancipação, autonomia. Proponho-me, para fechar a fundamentação teórica, a buscar a relação entre esses termos tendo como pano de fundo a prática pedagógica da EF escolar e algumas de suas principais características identificadas nas produções teóricas da área.

A prática pedagógica da EF escolar no Brasil, ao longo de sua existência, recebeu e elaborou diferentes influências que lhe conferiram uma conformação multifacetada e ainda a levou à construção de algumas representações que circulam socialmente de forma hegemônica, mesmo diante das transformações que vêm ocorrendo no interior dessa área de conhecimento nas últimas décadas.

Existe, talvez, um descompasso entre as discussões que vêm ocorrendo no cenário da EF brasileira, principalmente no âmbito acadêmico, e a prática efetiva da EF nas escolas. A aproximação entre essas duas esferas sociais começa a se delinear à medida que as produções teóricas vêm abordando experiências de práticas inovadoras que se realizam, de forma isolada, em diferentes redes de ensino ou em escolas, e, de outra parte, os processos formativos, implementados através de parcerias entre instâncias governamentais e universidades ou grupos de pesquisa, aproximam os professorado das redes escolares das discussões acadêmicas. Não se pode desconsiderar, ainda, as iniciativas de professores que, a partir de um interesse próprio, buscam, através de leituras e participação em eventos científicos, subsidiar suas reflexões e práticas cotidianas. Ainda que esse grupo não represente a maioria, é importante citá-lo, para evitar a reprodução de imagens prontas e caricatas sobre os professores de EF das escolas, as quais não são capazes de dar conta de toda a diversidade desse coletivo distribuído nas escolas que compõem as diferentes redes de ensino do país.

As parcerias entre grupos de pesquisa e redes públicas de ensino<sup>67</sup>, e os projetos desenvolvidos na disciplina de estágio supervisionado dos cursos superiores de EF e escolas públicas, têm propiciado a realização de uma

---

<sup>67</sup> Como exemplo cito: LESEF/UFES, F3P-EFICE/UFRGS.

aproximação bastante fecunda entre essas instâncias. Isso contribui para alavancar um processo de reflexão e estudo sistematizado por parte dos professores das escolas e, de outra parte, uma percepção mais realista de professores e estudantes universitários sobre os fatores que condicionam a prática pedagógica da EF escolar. Não obstante, isso não significa, que esteja ocorrendo uma efetiva transformação no processo de formação inicial em EF no seu conjunto.

Em Bossle (2004, 2005), a concepção de autonomia expressa pelos professores investigados aproxima-se, em grande medida, de um fazer isolado e que reduz as possibilidades de um projeto efetivamente coletivo. Considerando-se que essa investigação teve lugar em escolas da RME/POA sob a vigência da Proposta Político-pedagógica para a Escola Cidadã, suas constatações provocaram-me inquietação e indagações.

Considerando-se o processo de inovações implementadas ao longo da última década nas escolas da RME/POA, parece-me instigante investigar de que maneira o professorado de EF vem elaborando esse processo e como tais medidas podem estar conduzindo a novas práticas pedagógicas e novos conhecimentos decorrentes desse mesmo processo.

Ao abordar o currículo organizado por ciclos na RME/POA, creio que ficou devidamente explicitada a tensão que permeou o processo de Reestruturação Curricular, tanto nas relações entre a SMED e as escolas quanto no dia-a-dia dos próprios professores na concretização de suas práticas pedagógicas. Daí, originou-se as indagações: quais tensões, mais especificamente, emergiram ao longo desse processo? De que maneira podem ter incidido sobre a prática pedagógica dos professores de EF? De que modo essas mesmas tensões foram elaboradas por eles e que reflexões podem ter provocado? Que saberes podem ter sido forjados com as práticas realizadas em um processo de tensionamento e elaboração de inovação, em um contexto de tamanha complexidade como é o das escolas da RME/POA nos dias de hoje?

Desse modo, reapresento o problema de pesquisa:

**Quais as tensões e reflexões imanentes à prática pedagógica dos professores de EF no currículo organizado por ciclos e as possíveis influências sobre sua ação docente?**

Ao retomar o problema central desta investigação encerro a fundamentação teórica, passando à segunda parte, na qual apresento a caracterização do estudo e as opções metodológicas correspondentes.

**PARTE II**  
**METODOLOGIA**

## 6 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, retomo, inicialmente, o problema de pesquisa, acompanhado das questões norteadoras do processo investigativo. A seguir, procuro caracterizar o viés metodológico que orientou esta investigação e os instrumentos de pesquisa utilizados. Além da caracterização metodológica do estudo, procuro justificar, mediante a literatura, as escolhas realizadas, de modo a oferecer subsídios para a compreensão da trajetória investigativa.

Segundo Goldenberg (2002, p. 105), “método significa organização”, e “*logia* quer dizer estudo sistemático, pesquisa, investigação”. Desse modo, a metodologia, no fazer científico, representa o estudo dos caminhos e instrumentos utilizados para isso. A mesma autora acrescenta que “mediante uma objetividade impossível, a Metodologia busca uma subjetividade controlada por si mesma (autocrítica) e pelos outros (crítica) (Ibd., p.105).

As considerações acima expressam de modo claro e conciso uma representação acerca de metodologia científica que compartilho e que indicam os rumos trilhados nesta investigação, os quais serão descritos ao longo das próximas seções e capítulos subseqüentes.

Lembro rapidamente, que os objetivos desta pesquisa se direcionam à compreensão das práticas pedagógicas da EF em um contexto específico de inovações, a partir do interior da escola e dos próprios professores de EF, confrontando os significados por eles expressos com os balizadores teóricos apresentados na primeira parte deste estudo.

### 6.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES NORTEADORAS

Investigar a prática pedagógica da EF no currículo organizado por ciclos na RME/POA, mesmo que se justificasse como um tema de relevância, exigiu alguns ajustes de enfoque e formas de abordagem que pudessem delimitar mais claramente o processo investigativo. Desse modo, a partir de um exercício reflexivo e também da interlocução valiosa com a orientação pude chegar à seguinte formulação de problema de pesquisa:

**Quais as tensões e reflexões imanentes à prática pedagógica dos professores de EFI no currículo organizado por ciclos e as possíveis influências sobre sua ação docente?**

Algumas considerações por parte da Banca de Qualificação<sup>68</sup> do projeto apontavam para uma delimitação pouco precisa do problema, o que mereceu uma cuidadosa revisão. Essa retomada levou-me a optar por um esclarecimento acerca da formulação original, no sentido de propiciar uma compreensão mais consistente por parte dos leitores.

Ao procurar estabelecer relações entre o currículo organizado por ciclos e a prática pedagógica da EF que nele tem lugar, o fiz não apenas a partir de revisões teóricas, mas entrelaçando-os às aprendizagens e indagações resultantes do processo investigativo do mestrado. Além disso, a docência, em uma escola organizada por ciclos, colocou-me diante de exigências que até então, me eram desconhecidas, na condição de professora. Passei a viver cotidianamente a própria realidade na qual estive inserida, na função de pesquisadora, nos dois anos anteriores.

Além de assumir um novo papel nesse contexto, pude, então, viver intensamente a rotina de uma escola e da comunidade em seu entorno através de outra relação, com uma nova forma de envolvimento. Após um semestre com trinta horas, assumi um ano letivo inteiro com quarenta horas (quatro manhãs e quatro tardes) em uma única escola, experimentando algo inédito: passar meus dias inteiros em uma escola, com uma hora para almoçar e me refazer para o turno seguinte.

A prática pedagógica cotidiana realizou-se acompanhada de permanente estado de questionamento/reflexão tensionado pela demanda imediata de decidir, agir ora sobre o planejado ora sobre o inusitado. Viver o currículo organizado por ciclos na condição de professora abriu-me novas perspectivas, mas, também, reforçou algumas dúvidas já esboçadas na investigação anterior, conforme comentado anteriormente.

Parece-me que os professores de EF, e não só eles, realizam sua prática pedagógica tomando como referência seus conhecimentos, já consolidados pela experiência, combinados com uma dose imprecisa de reflexão, seja ela *na* ou *sobre*

---

<sup>68</sup> A qualificação do projeto ocorreu em julho de 2003, tendo as Professoras Dras. Jaqueline Moll, Rosane Maria Kreuzburg Molina e Silvana Vilodre Goellner como integrantes da Banca.

a ação. Tal prática é permeada por um estado de tensão que pode ser tomado como elemento constitutivo do processo, daí seu caráter de *imanência* (grifos meus).

Entendo, desse modo, que a prática pedagógica da EF no currículo organizado por ciclos se constitui atravessada por esses elementos que impactam diretamente a ação docente do professorado, daí o interesse em investigar como os próprios professores compreendem esse processo, buscando os significados que atribuem aos seus fazeres e saberes pedagógicos nesse contexto de inovações que se estabelece no interior das escolas.

O problema de pesquisa, tal como está formulado, exigiu um desmembramento em questões mais detalhadas que pudessem orientar o processo de investigação. As questões formuladas originalmente também foram, em parte, questionadas quando o projeto para a qualificação foi avaliado pela banca.

As considerações apresentadas mostraram-se valiosas, particularmente em relação à necessidade de uma definição mais clara em relação ao uso do termo *representação*. A sugestão de adotar a Teoria das Representações Sociais como uma das referências possibilitou-me uma aprendizagem significativa, abrindo uma nova possibilidade de compreensão no trato com o material obtido em campo e as possibilidades de interpretação sobre o mesmo.

As duas primeiras questões me ajudaram a criar uma aproximação dos diferentes entendimentos que os professores têm e manifestam sobre currículo, currículo organizado por ciclos e prática pedagógica da EF nessa nova forma de organização do ensino.

Em continuidade, a terceira questão se direcionou ao conhecimento dos professores, e, novamente, o uso das representações sociais, fundamentado em Moscovici (2003), Jodelet (2001), Spink (1995), Eizirick (1999) entre outros, mostrou-se adequado, porque a abordagem está direcionada às formas de conhecimento reconhecida e legitimada pelos colaboradores.

A questão que tratava das ações formativas da SMED em relação às inovações ocorridas na REME/POA não foi propriamente abandonada, mas perdeu sua relevância à medida que as escolas aparecem como cenários centrais do processo de reestruturação curricular e, desse modo, constituem o lócus privilegiado de formação permanente, conforme palavras de Marques (1992). De outra parte, a ocorrência de eventos formativos organizados pela SMED também

foi reduzida, em relação aos últimos anos da década de 1990. O Fórum Mundial de Educação<sup>69</sup> adquiriu um aspecto mais abrangente, em comparação aos Seminários Internacionais, e a participação nesses eventos reuniu, como anteriormente, a totalidade do professorado da RME/POA.

A questão direcionada à compreensão da escola como espaço de formação permanente teve seu foco mais direcionado às formas de organização e importância do coletivo docente e dos diferentes segmentos da comunidade em relação à implantação dos ciclos e à realização da prática pedagógica da EF. Volto a lembrar que, ao falar de Implantação do currículo organizado por ciclos, tenho como referência o Projeto Escola Cidadã, pois, esse currículo se insere em uma proposta mais ampla, representando uma nova alternativa de organização dos tempos e espaços pedagógicos na escola.

A compreensão das diferentes formas de organização dos coletivos docentes das diferentes escolas investigadas mostrou-se uma brecha interessante para compreender de que modo, cada uma delas, elaborou ou vem elaborando seus espaços e tempos pedagógicos a partir do currículo organizado por ciclos. Desse modo, a síntese dessas revisões está contida na quarta questão.

É possível pensar a questão do processo de formação continuada dos professores no interior da escola, desde que esse processo seja entendido como parte de uma trama mais abrangente e complexa balizada pelos eixos: currículo e conhecimento, gestão democrática, avaliação e princípios de convivência.

Em relação à última questão, na qual procurava relacionar o conhecimento elaborado através dessas novas experiências para a formação de futuros professores, também por ocasião da qualificação ocorreram críticas em relação à sua formulação. De fato, a questão se apresentava um pouco vaga e, hoje, percebo que eu buscava uma “resposta pronta”, partindo do pressuposto da existência desse conhecimento e como “transportá-lo” para o interior dos cursos de formação de professores de EF.

O intenso convívio com os colaboradores abriu-me novas perspectivas de pensar essa relação entre o conhecimento dos professores experientes e a

---

<sup>69</sup> Em 2000 realizou-se o último Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, na sua sétima edição e, a partir de 2001, passou a acontecer o Fórum Mundial de Educação, a partir de uma proposição da SMED, com um caráter mais ampliado, em consonância com a proposta da Cidade Educadora. A organização do evento que inclui educadores e pesquisadores da educação de outros estados do país e a formatação do evento sublinham o caráter de extensão deste espaço para toda a cidade.

Universidade. Desse modo, pareceu-me mais adequado tentar compreender que significados os professores atribuem às suas práticas e aos conhecimentos delas oriundos e como relacionam isso à formação de futuros professores que, possivelmente, venham a atuar nesse mesmo contexto.

Desse modo, algumas questões foram reformuladas e outras, apesar da mesma formulação escrita, foram revisitadas a partir de uma nova perspectiva, e são apresentadas abaixo:

1. Quais as representações dos professores de EF da RME/PA sobre currículo e, particularmente, sobre currículo por ciclos de formação?
2. Que práticas pedagógicas estão emergindo a partir da implantação do currículo organizado por ciclos, particularmente entre o professorado de EF?
3. Que conhecimentos os professores de EFI da RME/POA reconhecem como decorrentes das exigências/possibilidades desta nova organização escolar e que significados lhes são atribuídos?
4. Quais representações sobre coletivo docente são expressas pelos professores de EF e que relevância lhes são atribuídas na elaboração de novos espaços e tempos pedagógicos possíveis a partir do currículo organizado por ciclos?
5. Que significados são atribuídos aos conhecimentos emergentes no processo de inovação desencadeados na RME/POA com a reestruturação curricular em relação à formação de futuros professores de EF?

## **6.2 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

A aprendizagem resultante do processo investigativo do mestrado em CMH, levou-me a permanecer no caminho da pesquisa qualitativa, particularmente através da etnografia educativa que, mesmo sendo modalidade recente no campo da pesquisa educativa, ao menos formalmente reconhecida (MOLINA NETO, 1996; BOGDAN e BIKLEN, 1994), têm se mostrado bastante adequada para investigar fenômenos que tem a escola como cenário.

Pesquisar, para mim, é uma escolha que se originou fundamentalmente pelo interesse em compreender determinados fenômenos educativos, porquanto, recorro, mais uma vez, a Goldenberg (2002, p.49), para quem “o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano” e, desse modo, as abordagens qualitativas não apenas se mostram adequada, mas também não têm a preocupação de estabelecer leis para a produção de generalizações.

Goldenberg destaca a pesquisa qualitativa como caminho mais adequado ao intuito de uma compreensão profunda de determinados fenômenos de caráter social, justificando essa afirmação no “pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG,2002, p. 49). Sua argumentação apóia-se, ainda, na capacidade dessa modalidade de pesquisa, em dar conta da complexidade e singularidade dos fenômenos de forma mais satisfatória.

Não lanço, aqui, essa argumentação com o intuito de reacender a antiga e polêmica polaridade entre pesquisa qualitativa e quantitativa, tão desgastada nos meios da EF. Apenas considero pertinente justificar a adequação de determinadas escolhas no estudo dos fenômenos educativos que, no meu entender, estão carregados de contradições e nuances que não se deixam mensurar de forma precisa e padronizada. A escola é, hoje, mais do que nunca, um espaço complexo e que abarca um conjunto de relações, conflitos e ações que incidem e, de certo modo,, se misturam com as práticas pedagógicas que nela têm lugar.

Na área de conhecimento da EF em particular, o estudo de Cruz e et al., (2003) tomou como referência produções do Grupo de Trabalho Temático Escola, dos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte, revelando que a opção por estudos etnográficos vem se mostrando significativa, mesmo superada pelos estudos de caso<sup>70</sup>. Essa informação atesta a penetração dessa modalidade de pesquisa já bastante difundida na educação, na área da EF escolar.

Etnografia, entendida de modo mais amplo é, segundo Laplantine (2005, p.25),

[...] a coleta direta, e o mais minuciosa possível, dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza de aproximações sucessivas. Esses fenômenos podem ser recolhidos tomando-se notas, mas também por gravação sonora, fotográfica ou cinematográfica.

---

<sup>70</sup> Ainda que os estudos de caso possam também ser de caráter etnográfico, aqui estou reproduzindo uma informação conforme a obtive na fonte citada.

Laplantine (2005) destaca uma das características da abordagem antropológica: o pesquisador deve estar atento a tudo, para que nada lhe escape. Tudo deve ser cuidadosamente observado, registrado, ainda que, aparentemente não pareça ter relação direta com o que está sendo investigado. Essa afirmação de Laplantine (2005, p.25) parece aproximar-se da noção proposta por Geertz (1989) de “descrição densa”<sup>71</sup>, a qual seria o elemento central da etnografia.

Algumas características da metodologia de investigação originadas na Escola de Chicago são, segundo Bogdan e Biklen (1994), fundamentais para a compreensão da investigação qualitativa em educação. Para esses autores, os sociólogos de Chicago deram corpo à abordagem interacionista em suas investigações, pretendendo uma interação com a realidade investigada, enfatizando ainda as dimensões: humana e política como constituintes dos fenômenos sociais sobre os quais se debruçavam.

Embora a Sociologia de Educação tenha se desenvolvido nos Estados Unidos, quando a Escola de Chicago gera uma influência renovadora importante no campo da sociologia, ela permaneceu, por longo tempo, refratária às inovações. As pesquisas no campo da educação permaneciam fortemente marcadas pela psicologia, particularmente de caráter experimentalista e com uso preferencial de metodologias de corte quantitativo (Bogdan e Biklen, 1994)

Nos Estados Unidos, a pesquisa qualitativa ganhou fôlego a partir dos anos 1960, em momento histórico de grande turbulência social. Nesse período os próprios investigadores educacionais e não mais os sociólogos ou os antropólogos passaram a adotar abordagens qualitativas a fim de compreender os fenômenos no âmbito da educação, em muitos casos enfocando experiências escolares de crianças pertencentes a minorias sociais. As pesquisas qualitativas em educação passaram a receber incentivos de agências do governo, particularmente com foco na compreensão do processo de escolarização de diferentes grupos de crianças, utilizando-se do que hoje são denominados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.37), genericamente, de métodos *etnográficos* (grifo do autor).

As influências da Escola de Chicago repercutiram na Europa de diferentes formas, mas atenho-me, aqui, ao processo britânico, que recebeu essa influência em

---

<sup>71</sup> Embora a expressão “descrição densa” apareça frequentemente associada a Clifford Geertz, em seu livro “A interpretação das culturas”, o autor atribui a autoria desta noção à Gilbert Ryle, de quem a “toma emprestada”.

meio ao fortalecimento de uma corrente de pesquisa e de reflexões sociológicas com foco no tema currículo e que desembocaram no que viria a ser conhecido por Nova Sociologia da Educação (NSE).

Entre os muitos desdobramentos do movimento NSE, destaco a consolidação da sociologia da educação nos departamentos de sociologia e nos centros de formação de professores e, conseqüentemente, o fortalecimento da pesquisa na esfera da educação, realizada por educadores (FORQUIN, 1993). O aspecto que desejo ressaltar é que os temas de interesse e as formas de pesquisar também se transformam. Notadamente, entre o final da década de 1960 e início da de 1970 ganharam força as pesquisas da NSE, com influências, segundo Forquin (1993), do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social, da sociologia do conhecimento e da antropologia cultural. Essas influências incidiram sobre o movimento cujo pano de fundo era o referencial marxista (FORQUIN, 1993).

Do ponto de vista metodológico, emergiram as pesquisas de campo, com observações diretas e com maior atenção ao contexto cotidiano das instituições investigadas e aos hábitos das pessoas que nela atuavam e relações que estabeleciam. Em relação à escola, as interações de sala de aula, os saberes escolares, os conteúdos simbólicos ali presentes tornaram-se aspectos relevantes e as categorias poder, controle social, cultura ganharam centralidade nessas investigações, de caráter eminentemente crítico.

A preocupação em compreender a cultura<sup>72</sup> nos diferentes grupos, foi um dos avanços importantes da NSE e abriu espaços para a tentativa de compreender as manifestações culturais de grupos minoritários e marginais, a partir do ponto de vista de seus próprios integrantes.

As contribuições da NSE para a pesquisa educacional de caráter mais crítico, afirma Sarup (1980), manifestaram-se particularmente através das etnografias e destaca os seguintes aspectos: a não imposição de categorias a priori; a compreensão de que a cognição e a definição de conhecimento estão ligadas ao contexto cultural. Prosseguindo, o autor afirma que “o conhecimento não é ‘dado’,

---

<sup>72</sup> Entendo *cultura* como algo público e compartilhado por uma comunidade. Não se trata de fatos, comportamentos, mas o contexto onde isto acontece e o conjunto de significados atribuídos e norteadores da vida de uma comunidade (GEERTZ 1989) Neste caso, considero possível transpor esta concepção de cultura, entendendo que estarei inserida em diferentes *comunidades escolares*. Ainda que esta definição seja bastante valiosa não ficarei restrita a ela pois entendo que esse autor não penetra na questão das relações de poder que perpassam a cultura, em qualquer grupo social.

mas é relativo e ‘produzido’ pelos homens” (SARUP, 1980, p. 35). As formas de definir conhecimento são, portanto, arbitrárias e produzidas historicamente.

Nesse movimento, vale destacar Willis (1991), cuja investigação sobre um grupo de adolescentes de classe trabalhadora em uma escola secundária da Inglaterra, tornou-se obra de referência para a compreensão dessa mudança de paradigma na pesquisa educacional. É também Willis (1991, p.14) quem justifica o uso da etnografia em seu estudo, dado o seu interesse por aspectos da cultura do grupo investigado, expressos por ele da seguinte forma:

A descrição etnográfica, sem que nem sempre se saiba como, permite que um certo grau de atividade, de criatividade e da ação humana, presentes no objeto de estudo chegue à análise e à experiência do leitor. Isso é vital para os meus propósitos, na medida em que vejo o cultural, não simplesmente como um conjunto de estruturas internas transferidas (como nas noções usuais de socialização, nem como resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante (como certos tipos de marxismo), mas, ao menos em parte, como o produto da práxis humana coletiva.

Com argumentação semelhante, Woods (1995) se posiciona a favor dessa opção metodológica, destacando seu interesse direcionado à ação das pessoas, seu comportamento, como interação umas com as outras, o que possibilita desvelar suas crenças, valores, motivações, perspectivas e o dinamismo com que tudo isso se desenvolve passando de uma situação a outra. Acrescenta que isso deve ser feito a partir do *interior* do grupo investigado mediante as perspectivas dos membros desse mesmo grupo.

Nas palavras de Woods (1999, p. 17<sup>73</sup>),

a etnografia, ao enfatizar o respeito pelo mundo empírico, penetrando diversas camadas de significados, facilitando o ‘tomar o papel do outro’ e ao definir as situações mediante uma perspectiva processual, constitui a metodologia ideal para uma tal abordagem, bem como para tentar compreender a ‘arte do ensino’. Idealmente a prática da etnografia é tanto uma ciência como uma arte. Trata-se de uma abordagem aberta, não predeterminada, de carácter mais indutivo do que dedutivo, com a teoria construída e baseada nos dados. Os etnógrafos não sabem o que irão encontrar. O trabalho inicial é, regra geral, confuso e caótico, até que os temas comecem a surgir. A etnografia é um acto de fé, exigindo um comprometimento inicial muito forte. Algumas pessoas preferem a segurança proporcionada pelos métodos mais sistemáticos.

---

<sup>73</sup> Trata-se de uma citação direta, de uma obra traduzida do original para o português de Portugal.

Se existem pesquisadores que buscam a segurança proporcionada por determinados métodos, há outros, entre as quais me incluo, que preferem as surpresas e o equilíbrio instável proporcionado pelo exercício da etnografia e que têm me conduzido a aprendizagens muito significativas e, por vezes, até desconcertantes, por isso mesmo de extrema relevância.

Para André (1998), o que se costuma fazer na pesquisa educacional, no Brasil, é uma adaptação de etnografia, empregando-se recursos e orientações que se originam da antropologia e, particularmente, da etnografia, mas que a autora prefere enquadrar como “estudos do tipo etnográfico”. Também nessa direção, Bossle (2003) apresenta uma argumentação bem fundamentada, de que o que se faz, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se configura etnografia pelo simples fato de se utilizar procedimentos próprios dessa modalidade de investigação.

Já, para Goetz e Le Compte (1988), os limites aos quais o uso da etnografia no âmbito da pesquisa científica em educação está sujeito, resultam da forte influência da psicologia sobre os investigadores dessa área. Mesmo havendo uma possível influência da antropologia e da sociologia na área da pesquisa educativa, essa influência é menos significativa se comparada à psicologia experimental, a qual lança um olhar mais individualizado sobre os sujeitos investigados.

Optar por uma investigação que se desenvolva no interior da escola implica, neste caso, penetrar na cultura docente, a fim de buscar o significado das informações para os próprios atores sociais envolvidos. Desta forma, as técnicas propostas pela metodologia qualitativa permitem, segundo Willis (1991), modos de registro que se mostram sensíveis aos significados e valores e permitem a interpretação de práticas e formas simbólicas de produção cultural.

O etnógrafo trabalha, portanto, com a *interpretação* construída a partir dos achados resultantes do seu trabalho de campo. Segundo Geertz (1989), os achados de um trabalho de campo de caráter antropológico são bastante complexos e específicos e não se deixam submeter a regras ou padrões mensuráveis ou exatos. Devem, no entanto, apresentar um rigor no sentido de que não são deixados à mercê do “subjetivismo” do pesquisador.

O rigor do etnógrafo está na riqueza dos detalhes de suas descrições, no exercício do estranhamento e da consciência de seu papel na comunidade investigada. Não há, no entanto, a pretensão de estabelecer generalizações ou leis a partir dos achados e das interpretações, pois, ao contrário, o etnógrafo busca

compreender um fenômeno social, com base nos significados que o mesmo tem para os seus colaboradores.

A intenção de resgatar o modo com que o processo de Reestruturação Curricular vem se constituindo nas práticas pedagógicas, fundamenta-se nos significados de quem constrói e reconstrói estas práticas cotidianamente: os professores. Convém lembrar Arroyo (2002, p.9) quando fala sobre os movimentos de renovação pedagógicas e os motivos que o levaram a escrever a partir da visão do professorado das escolas:

Poderia falar deste movimento a partir de vários ângulos: da renovação teórica, curricular e didática, dos projetos pedagógicos das escolas ou das redes. Optei por falar deste movimento e das propostas educativas do ângulo dos professores e das professoras de Escola Básica. Alguém perguntará e por que falar com os mestres e não falar diretamente sobre a Escola Plural, Candanga, Sem Fronteiras, Cidadã, Cabana<sup>74</sup> ... e tantas outras que despertam a curiosidade dos professores? A melhor maneira de falar das inovações é dialogar com seus sujeitos, os mestres das escolas.

Trata-se, aqui, de *situar-me* na qualidade de investigadora, inserida no contexto onde o fenômeno investigado tem lugar. Ao se optar pela etnografia clássica, o ato de situar-se exige um exercício de tornar familiar aquilo que, talvez, pareça exótico ou estranho ao pesquisador: buscar a *normalidade* de uma cultura sem destituí-la de suas peculiaridades (GEERTZ, 1989). Acrescento Stigger (2002) para quem a pesquisa antropológica, ao voltar-se também para uma compreensão da sociedade de modo mais amplo, fez os antropólogos seguirem uma trajetória inversa: tornar estranho o que lhe era familiar, isto é, ao investigar a própria sociedade onde vivem, tais pesquisadores se viram confrontados com a necessidade do estranhamento. Em suas palavras,

neste caminho, os antropólogos começaram a fazer descobertas surpreendentes, como identificar que, num contexto heterogêneo como o dos grandes núcleos urbanos, hábitos e valores que parecem ser muito semelhantes mostram-se, muitas vezes, bastante diferentes. Acontece desta maneira, ou por se inserirem noutros sistemas de significações ou por se manifestarem de maneiras diversas, mesmo inseridos em sistemas semelhantes. (ibid., p. 4).

---

<sup>74</sup> Denominações para diferentes projetos de renovação pedagógica que vem sendo construídos em diferentes redes públicas de ensino, em diferentes municípios e estados do Brasil.

Do mesmo modo, Morin (1996, p. 280) reforça a questão do investigador que atua em um ambiente que já lhe é conhecido e que, portanto, “ele mesmo é uma parte do todo; tem um ponto de vista parcial e, ao mesmo tempo inclui em si o todo, está possuído pela sociedade.” É necessário, diz o autor, uma esforço mental para buscar um *metaponto de vista* que permita ao pesquisador situar-se e ter a noção exata de que posição ele está investigando e dos limites de suas interpretações.

O ato de situar-se, para uma professora que se propõe a investigar o interior de uma escola exige o que Geertz (1989) denominou de “estranhamento antropológico” o ou que Wittizorecki (2001, p. 49), em situação similar, definiu como manter suas próprias significações “em suspenso”: diferentes nomeações para uma atitude cuidadosa em manter sob vigilância o que já se carrega, antes mesmo de ir a campo, de modo a não obscurecer ou distorcer o que se pretende observar.

A opção particular pela etnografia fundamenta-se, ainda, nos argumentos de Molina Neto (1998) que vê, nos procedimentos etnográficos fundamentados nas referências teóricas críticas, a possibilidade para uma interação entre sujeito e objeto de estudo, além de propiciar um processo dialético entre teoria e prática, fato e reflexão, objetividade e subjetividade, em que pesquisador e pesquisado podem estabelecer um processo de ensino recíproco, mediante elementos presentes na realidade em que estão inseridos.

É ainda Molina Neto (2005) quem adverte para a riqueza e também para as dificuldades que o caráter reflexivo dessa modalidade de investigação oferece devido à flexibilidade, à descontinuidade e à interpenetração em relação às etapas de investigação, diferente de outros modelos de pesquisa, nos quais as etapas de formulação do problema, trabalho de campo e análise/interpretação dos achados estão mais claramente demarcadas. Assim, a opção pela etnografia exige do investigador “atenção vigilante” e o intenso exercício da capacidade reflexiva.

A argumentação para justificar a minha opção pelo estudo etnográfico talvez seja excessivamente longa e talvez redundante em alguns momentos, o que peço desculpas aos leitores. Devo afirmar que, além do rigor metodológico, existe uma posição pessoal de alguém que vê nessa modalidade de pesquisa uma possibilidade de olhar para uma situação que lhe é cotidiana com outros olhos e, com esse novo olhar apreender o que lhe passa despercebido no dia-a-dia.

### 6.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As técnicas de pesquisa etnográfica, particularmente a observação participante e a entrevista são de fundamental importância para reconstruir a realidade escolar, captando seu movimento, as dinâmicas das relações que se estabelecem em seu interior, os mecanismos de poder, as crenças e valores que permeiam as práticas educativas (ANDRÉ, 1998).

Ao tratar de meios de investigação no âmbito da sociologia, Morin (1996) afirma que o investigador deve procurar captar diferentes dimensões do fenômeno investigado e, para isso, pode lançar mão do que ele denomina de “vias de aproximação” que são: a observação, a entrevista e a participação em atividades dos grupos investigados. Em sua argumentação, Morin (1996) acentua a observação como uma prática muito presente na etnografia, mas freqüentemente esquecida na sociologia.

Os procedimentos de coleta de informações adotados nesta investigação são os mais freqüentes em estudos etnográficos: análise de documentos, observação participante, entrevista semi-estruturada. Woods (1996) trata o próprio investigador como o principal instrumento de investigação porque a forma de sua participação interfere no andamento do processo. As peculiaridades dos métodos qualitativos e a inexistência de regras precisas dependem, portanto, da sensibilidade, da intuição e da experiência do próprio pesquisador (GOLDENBERG, 2002).

As essas palavras de Woods (1996) tem sido importantes para nortear o meu modo de aprender no meu fazer investigativo, a importância do comprometimento com o processo e com os colaboradores envolvidos e como traduzir esse estudo em algo que possa contribuir, conforme Fonseca (1999), com diferentes formas de intervenção educativa, não com fórmulas prontas, mas com provocações, convites à reflexão e ao debate, este último de caráter ampliado e para além das barreiras impostas pelas dicotomias academia x escola ou teoria x prática.

Os procedimentos citados acima foram precedidos de buscas e análise de produções que pudessem auxiliar na reconstrução do processo de reestruturação curricular, além de registros anteriores que pudessem oferecer elementos importantes para a compreensão das mudanças ocorridas no interior da Rede, a partir de 1989. Tal busca efetivou-se através de uma ação conjunta com os

integrantes do grupo de pesquisa qualitativa em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Ciências do Esporte (F3P- EFICE),

### 6.3.1. Análise de Documentos

A análise de documentos tem como objetivo facilitar e potencializar o uso dos demais instrumentos. Esse procedimento constitui um trabalho de grande importância tanto no que envolve a preparação de entrevista quanto para a construção da validade interpretativa. As informações obtidas nos documentos podem eliminar questionamentos desnecessários, mas também podem auxiliar o investigador a buscar, na entrevista, a perspectiva do colaborador sobre os fatos apresentados na fonte documental. Em certos casos, a entrevista permite uma nova compreensão da história oficial.

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994: 180), escolas e outras organizações por eles qualificadas de burocráticas, são conhecidas por produzirem comunicações escritas em grande escala. Para esses autores, muitos documentos com registros dos trabalhos realizados nessas instituições ou, principalmente documentos que visem uma comunicação externa sobre políticas a serem implementadas ou trabalhos desenvolvidos, costumam ser vistos por muitos investigadores como “subjetivos” e, às vezes, expressam uma visão irreal sobre o funcionamento das próprias instituições.

Essas fontes, no entanto, apresentam a *perspectiva oficial* da história e são tomadas como referência somada a outras formas de se obter informação; possibilitam o acesso a determinadas informações sistematizadas que têm determinada função no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, alterações nas estruturas institucionais ou um caráter de registro da memória dessas instituições.

No caso desta investigação, foi necessária a revisão e a análise de documentos oriundos de diferentes esferas. Na esfera federal, a revisão da legislação norteadora da Educação Básica conduziu-me a centrar atenção na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No caso da EF, pareceres referentes a esses dois documentos foram importantes contrapontos e isso foi facilitado com a publicação de

uma obra que reúne posicionamentos e argumentações de diferentes instituições de ensino superior e grupos de pesquisa da área de conhecimento em questão.

A virada do século representa um período de mudanças curriculares nos cursos de licenciaturas e, em particular na EF, esse processo ganha maior complexidade em virtude das disputas internas atravessadas pela regulamentação da profissão e posterior estabelecimento da divisão entre bacharelado e licenciatura. Esse processo ainda é motivo de grandes debates nos fóruns acadêmicos da EF brasileira, do mesmo modo que se debate o posicionamento da EF em relação às áreas de conhecimento das agências oficiais de pesquisa no país. Tais discussões foram tangenciadas nesta investigação, talvez sem o devido aprofundamento que merecem, mas são escolhas que precisam ser feitas sob pena de uma dispersão e perda de foco da investigação.

Dados sobre o processo de implementação do sistema de ensino por ciclos no país também representaram fontes importantes para a contextualização da experiência da RME/POA dentro do cenário brasileiro.

Na rede municipal, grande parte dos documentos gerados pela SMED foram publicados nos Cadernos Pedagógicos ou inseridos na Revista Paixão de Aprender, em suas diferentes edições. Outros dados foram garimpados na própria SMED ou fornecidos por pessoas que estiveram vinculadas à Secretaria, em determinados momentos. Isso possibilitou, mesmo com informações fragmentadas, reconstruir o processo da Administração Popular, desde a primeira gestão, o que considero fundamental para a compreensão do momento atual da Rede. Em relação a isso, conforme já esclareci anteriormente, a abordagem deste estudo se concentra no período de implantação do currículo organizado por ciclos.

As mudanças no interior da SMED exigiram-me uma freqüente atualização de contatos para realizar buscas nessa Secretaria. Infelizmente, alguns documentos não contêm data e isso exigiu leituras atentas e o confronto com outros documentos para que eu pudesse, efetivamente, reconstruir os processos construídos ao longo das diferentes gestões da AP.

Em uma esfera mais restrita, estão os documentos produzidos nas e pelas escolas, com informações sobre o seu histórico, mas nem sempre estão reunidos de forma sistematizada e na própria escola. Alguns professores mantinham consigo parte desses materiais porque estavam realizando sua organização para, posteriormente, utilizá-los na escola. Em alguns casos, vários documentos

reproduzem trechos de outros documentos da própria SMED, pois, nem todas as escolas já desenvolveram um projeto político pedagógico próprio, a partir do documento referência.

Algumas escolas, têm seus projetos elaborados e os colocam à disposição do público para consulta eletrônica em página própria. Fica evidente a existência de processos singulares de cada escola e as opções de cada coletivo nelas atuante. Em um dos casos, a elaboração do Projeto Político pedagógico (PPP) aconteceu ao longo dos últimos anos, de modo que pude participar de algumas discussões e obter registros acerca do caminho em direção à realização do PPP.

### 6.3.2. Notas de campo

As notas de campo constituem um procedimento de grande importância em um trabalho de campo e devem, segundo Triviños (2001”, p.90) “ser elaboradas no momento de contato com os sujeitos ou situações e, mais tarde, cuidadosamente redigidas e ordenadas.” Em relação a isso, Woods (1996, p.68) se expressa com muita sensibilidade sobre o ato de tomar notas do que está sendo apreendido pelo investigador:

O etnógrafo desenvolve a arte de memorizar palavras e imagens-chave para registrar de forma escrita o mais depressa possível. Anota os aspectos-chave ou os comentários num pedaço de papel ou mesmo numa manga, sumariando os incidentes com ‘palavras-chave’ que o lhe permitirão lembrar-se de todo o incidente; falando para um dictafone, pontuando o período de observação com ‘pistas de registro’ para evitar se ‘afogar’ nos dados e desenvolver todas essas atividades suavemente numa rede imaculada, com vistas à eficiência e à ausência de intrusão na ação.

É importante que as palavras de Woods (1996) não sejam interpretadas como um exercício de neutralidade, pois, o autor considera o investigador alguém que não abandona suas crenças e valores ao entrar no campo. Trata-se, nesse caso, de cuidados necessários para que os registros sejam ricos do ponto de vista descritivo, na tentativa de atingir a “descrição densa”, já citada anteriormente. Por sua vez, Triviños (1994, p.156) denomina esses registros de “anotações de campo de natureza descritiva”, dizendo que não devem impedir reflexões que possam gerar novas indagações e desdobramentos ao processo, que ele denomina de “anotações de campo de natureza reflexiva”. O autor também diz ser conveniente que os

registros sejam devidamente claros e indiquem as duas formas de anotações, mediante alguma estratégia que fique clara ao próprio pesquisador.

Ao longo da pesquisa de campo fiz uso de cadernetas, mas procurei portá-las de modo discreto e só tomei notas quando caminhava pelas escolas, desacompanhada, ou durante a observação das aulas e reuniões. Procurei dar a máxima atenção aos diálogos estabelecidos com professores, fossem eles colaboradores ou não. As conversas na sala de professores, os relatos feitos em períodos vagos enquanto um colaborador arrumava seus materiais ou simplesmente me convidava para um chimarrão, constituíram momentos preciosos para me aproximar do cotidiano de cada escola e do universo particular de cada colaborador.

Em trabalho recente, BOSSLE (2003) cita um exemplo de trabalho de campo e de diários realizados de maneira extremamente cuidadosa e que, efetivamente, possibilitaram uma reconstrução do processo de investigação, captando em detalhes a realidade pesquisada em todo o seu dinamismo.

### 6.3.3. Observações

Observar, em um estudo etnográfico, exige uma *educação do olhar*, no sentido de poder captar aquilo que não se apresenta na superfície, de ver o *invisível*, mais do que ver, perceber, perguntar-se sobre o que está sendo visto. O olhar da observação se aproxima do que descreve Cardoso (1988, p. 349):

O olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspecção e interrogação. Ao invés, pois, da dispersão horizontal da visão, o direcionamento e a concentração focal do olhar da investigação, orienta a verticalidade. O olhar pensa; é a visão feita interrogação.

Essa descrição me agrada muito, principalmente pelo aspecto de um olhar que pensa e indaga sobre o que vê, mas, acrescentando a perspectiva de Morin (1996), creio que há um movimento entre o vertical, que aprofunda o olhar da observação sem perder uma visão mais ampla, do conjunto de uma situação observada. Segundo esse autor (1996, p.194), a observação deve ser “panorâmica (por analogia com o termo cinematográfico em que uma câmera gira sobre si mesma para captar o conjunto do campo perceptivo) e analítica (distinguindo cada elemento particular do campo perceptivo)”.

De modo semelhante, Fonseca (1999) explica o uso da observação participante entre os etnógrafos pelo fato de que seu exercício possibilita a descoberta de uma relação sistêmica entre os diversos elementos constitutivos da vida social. A autora afirma que o investigador, “ao se cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1999, p.64).

De fato, observar diferentes escolas, em momentos e situações diversas levou-me a captar diferentes significados atribuídos a uma única situação. Em todas as escolas procurei freqüentar reuniões pedagógicas mais amplas e diferentes eventos, de acordo com as situações que se apresentavam, de modo a captar a escola como um todo, para, posteriormente, buscar entender a prática pedagógica da EF através dos colaboradores. Mais à frente comentarei com maiores detalhes esse processo.

#### 6.3.4. Entrevista semi-estruturada

Na entrevista semi-estruturada, o pesquisador parte de um roteiro básico de questões que apontam para o problema central da investigação, mas procura estar aberto a diferentes informações e fatos desconhecidos que venham a ser citados e que possam enriquecer o processo. Desse modo, o que passa a acontecer é, nas palavras de Triviños (2001, p.86), um “diálogo vivo”, em que ambos, entrevistador e entrevistado, participam e podem construir um conhecimento comum à sua realidade pessoal e coletiva.

Existem cuidados a serem tomados e Goldenberg (2002) lembra que o pesquisador precisa buscar o “difícil equilíbrio” de não ultrapassar os limites do que pode perguntar, mas também não se deter aquém do que é possível e pertinente de ser questionado. Ao tratar de assuntos ou fatos já acontecidos, é preciso, ainda, ter em mente que a memória é seletiva e as lembranças do colaborador são contadas a partir dos olhos de quem as vivenciou. Mesmo que diferentes colaboradores abordem um mesmo fato e tenham vivido uma situação semelhante, é bastante possível que as perspectivas sejam diferentes. Podem até ter vivido determinado acontecimento juntos, mas em posições diferentes, o que lhes pode conferir uma visão distinta e, possivelmente, divergente do que contam os documentos oficiais.

Acrescento, ainda, a argumentação de Morin (1996, p.196)) para quem a entrevista em profundidade deve fazer emergir “a personalidade, as necessidades essenciais, a concepção de vida que tem o entrevistado”. No caso desta investigação, o ato de me aproximar com a Teoria das Representações Sociais tornou-se muito fecunda, pois, levou-me a novas possibilidades de perceber os colaboradores e suas manifestações em relação ao problema investigado. Avalio que essa aproximação me propiciou uma aproximação diferente, uma outra atitude em relação e mesmo durante as entrevistas e um aproveitamento melhor da diversidade presente nas diferentes escolas investigadas.

O ritual de realização de uma entrevista envolve, ainda, uma aproximação com o entrevistado, a criação de uma atmosfera de confiança para que a conversa possa fluir da melhor forma possível. A busca de um local tranqüilo e reservado nem sempre é fácil em uma escola, o que exige, em alguns momentos, tranqüilidade e sensibilidade por parte do entrevistador para manejar situações que possam levar o colaborador a desistir ou comprometer sua participação. Nem sempre se tem sucesso nessa empreitada e isso também é parte das aprendizagens de uma investigação.

Mesmo tendo tomado os devidos cuidados, iniciado a entrevista com perguntas leves, ou uma conversa trivial, conforme recomendam, entre outros, Triviños (1994), Bogdan e Biklen (1994), surge o silêncio. Para Bogdan e Biklen (1994), o silêncio não deve ser temido pelo pesquisador, pois, pode representar uma necessidade para o entrevistado organizar seus pensamentos para melhor expressá-los. A isso acrescento que os silêncios podem “dizer” algo, e há que se ter uma escuta sensível para diferenciar os diferentes “silêncios” e seus possíveis significados.

A partir do próximo capítulo, passo a narrar a trajetória vivida ao longo da investigação e como foram usados os procedimentos citados até aqui.

## **7 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO**

Antes de iniciar a narrativa sobre o caminho que percorri ao longo desta investigação, lembro que o foco deste estudo é o desvelamento das tensões e reflexões imanentes à prática pedagógica da EF no currículo organizado por ciclos e seus efeitos sobre essa mesma prática. Trata-se de um contexto específico de reestruturação curricular da RME/POA e, em particular, de quatro escolas que dela fazem parte.

O início do trabalho de campo foi marcado por grande ansiedade em relação à ampliação e à diversificação das escolas a serem investigadas. Mesmo tendo realizado um trabalho de campo durante o mestrado, quando optei por escolas de uma única região da cidade, pretendi, nesta segunda experiência, uma diferenciação na representatividade tipológica, buscando escolas de diferentes regiões. Esse desafio representou muito mais do que me deslocar para locais mais distantes ou desconhecidos, mas, fundamentalmente, propiciou-me conhecer novas realidades e apreender o que estas viessem a apresentar. (suas variadas nuanças).

O processo de escolha das escolas e negociação pode ser dividido em duas etapas principais: a primeira referente ao estudo preliminar e a segunda quando a negociação formalizou-se via SMED, e foram incluídas outras três escolas da RME/POA. Para efeito de organização do texto, apresentarei, inicialmente, uma seção que trata do estudo preliminar e que será seguida de uma descrição da continuidade da investigação através do estudo principal.

### **7.1 ESTUDO PRELIMINAR**

Quando comecei a pensar sobre o estudo preliminar, retomei as informações formais sobre a Rede, acrescidas de trabalhos já realizados no grupo do qual faço parte em diferentes escolas municipais de Porto Alegre. Em um desses estudos, Nunes e Molina Neto (2002) tratavam da interdisciplinaridade na prática pedagógica da EF através de um estudo de caso com uma professora. Eu havia acompanhado esse estudo de perto e também criei uma aproximação com a professora-colaboradora. Tratava-se de uma escola que realizava alguns projetos que me interessavam, dos quais fazia parte uma das professoras de EF. Tomei

conhecimento desses projetos através de um relato de experiências em um encontro de escolas municipais.

Julguei interessante retomar um trabalho com essa escola pesquisada, por propiciar-me um aprofundamento de algumas questões citadas em Nunes e Molina Neto (2002) e também porque a experiência ali desenvolvida se mostrava bastante rica e bem registrada pelas professoras envolvidas, o que nem sempre acontece.

Iniciei os contatos diretamente com a professora de EF, para saber se ela estava disposta a participar novamente de uma investigação. A receptividade foi positiva e fiquei de retomar um contato para marcar um encontro.

O passo seguinte foi a formalização da investigação perante a SMED, mediante uma carta de apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação e, Ciências do Movimento Humano. Dirigi-me inicialmente ao Gabinete da Secretária, onde fui orientada a procurar a Supervisão Escolar. De imediato dirigi-me à esse departamento e fui atendida por uma das supervisoras que se mostrou bastante interessada e explicou-me que a SMED havia passado a exigir dos pesquisadores o preenchimento de um formulário (ver anexos) para ser submetido a uma apreciação por setores responsáveis e posterior autorização para pesquisa.

Esse procedimento foi realizado, exigindo que eu retornasse em uma nova ocasião com o formulário devidamente preenchido e assinado por meu orientador que me possibilitou a devida autorização. A partir de então, fiquei de posse de uma via desse documento, a fim de fotocopiá-lo para apresentá-lo e/ou entregá-lo às escolas onde viria a inserir-me.

Vencida essa etapa, contatei a professora de EF para marcar um encontro a fim de apresentar-lhe a proposta da pesquisa. Ela mostrou-se bastante disponível, oferecendo o número do telefone de sua residência para facilitar o contato, e sugeriu um encontro fora da escola para uma conversa mais tranqüila. Devido a problemas de sua agenda o encontro foi adiado, devendo ocorrer na escola. No dia do encontro, no entanto, ele telefonou-me avisando que não poderia vir à escola. Estava com um problema de saúde e precisava recuperar-se para um trabalho à noite, junto à SMED. Mesmo assim, fez questão de manter o encontro, e fui até sua residência.

O encontro durou cerca de uma hora e trinta minutos. Pude apresentar a proposta da pesquisa e ela mostrou-se bastante interessada, perguntando detalhes e contando bastante sobre sua experiência. O encontro resultou em um conteúdo

bastante vasto e importante para o diário de pesquisa e de muito proveito para a elaboração da entrevista.

Após esse encontro, a professora me apresentou ao corpo docente da escola e pude, de imediato, participar dos conselhos de classe e de outras ações coletivas da escola sem nenhuma restrição. O grupo mostrou-se receptivo e em seus comentários constatei que essa escola já foi alvo de outras investigações.

O trabalho de campo desenvolveu-se alternando momentos coletivos, formais e informais, situações de aula, incluindo diferentes momentos da rotina escolar (merenda, recreio, conselhos de classe).

Uma única vez houve um impedimento a minha presença em uma reunião pedagógica, por solicitação da assessoria da SMED. A solicitação foi justificada pelo fato de ser o contato inicial daquela equipe com a escola e, segundo uma das assessoras, havia muitas pessoas de fora da escola. Antes disso já havia sido autorizada a minha presença pela Coordenadora Pedagógica da escola e, várias professoras posteriormente, mostraram-se contrafeitas ao impedimento porque a minha presença já havia sido autorizada pela Coordenadora Pedagógica, em outras circunstâncias.

Interpretei a situação como uma amostra da fragilidade das relações da SMED com as escolas, em momentos que sucedem a mudança na equipe da própria Secretaria, como foi nesse caso. Outro aspecto a ser observado é o de que as equipes que assessoram as escolas têm uma atuação que não pode ser totalmente controlada pela equipe central da SMED, o que significa que muitas situações são definidas a partir da subjetividade das pessoas que representam a SMED na escola, num dado momento. São detalhes que precisam ser considerados quando se pretende compreender a relação SMED-escolas: sua constituição e dinâmica de desenvolvimento.

De qualquer modo, as professoras de EF e de Arte-educação convidaram-me a participar de uma atividade de formação permanente a realizar-se em conjunto com outra escola da região, quando pude conhecer melhor a experiência de projetos interdisciplinares por elas desenvolvidos e participar de uma vivência corporal envolvendo o grupo presente. A presença da própria Secretária Municipal de Educação nesse encontro atesta a valorização desse tipo de ação e, em particular, do trabalho dessa escola, que já está se tornando uma referência na Rede.

Mediante a análise preliminar dos registros do diário de campo pude elaborar a entrevista com a professora Ana<sup>75</sup>, que realizou-se na própria escola, com duração de cerca de uma hora. Após a transcrição, uma cópia foi entregue à professora, para que a mesma autorizasse o seu uso (procedimento de validade) para análise e interpretação.

## **7.2 APRENDIZAGENS A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR**

O processo de análise das informações obtidas em campo durante o estudo preliminar, particularmente da entrevista semi-estruturada, possibilitaram que as seguintes categorias emergissem:

EFI e formação inicial;

Formação permanente e docência;

A construção da docência;

A prática pedagógica da EFI e as experiências pessoais;

Concepção de currículo;

Currículo organizado por ciclos – novas exigências e novas aprendizagens;

Ciclos de formação e um novo pensar.

Essas categorias serviram de base para alguns trabalhos e para discussões com os próprios colaboradores, e vou abordá-las, com mais detalhes, mais adiante, na validade interpretativa.

As observações realizadas com Ana foram fundamentais para que eu pudesse identificar os limites a serem vencidos em relação ao processo de estranhamento. Ao contrário do trabalho de campo realizado no mestrado, nesta investigação eu já era professora de uma escola da RME/POA, e o afastamento que eu havia previsto não foi possível. A simultaneidade da pesquisa e docência gerou a primeira limitação.

---

<sup>75</sup> Todos os nomes dos colaboradores e pessoas por eles citadas foram substituídos por nomes fictícios para preservar o sigilo de fonte. Mesmo tendo utilizado um termo de consentimento que atesta a concordância dos professores em participar da investigação, os mesmos foram advertidos sobre as limitações em relação ao sigilo, dadas as descrições das escolas e algumas peculiaridades das mesmas ou dos processos que nela tiveram lugar. As implicações éticas em relação a processos investigativos similares a esses são devidamente analisadas por Beviláqua (2003).

O fato de Ana ser uma experiente professora de dança lhe permite a realização de aulas e atividades diferenciadas com suas turmas, até mesmo pelo fato de desenvolver um projeto de dança na sua escola. Desse modo, observar suas aulas foi, a princípio, um deleite para uma professora absolutamente inexperiente em dança e ávida por conhecer coisas novas nessa área. A armadilha estava pronta e devo admitir que me percebi uma presa fácil. Mais do que nunca pude aprender sobre a importância do estudo preliminar e, a partir da noção de me perceber como instrumento de minha própria pesquisa, constatei que precisaria exercitar com atenção o estranhamento e me reposicionar: agora, na função de observadora.

Os documentos e publicações da SMED, além das notas de campo obtidas até então, serviram-me de base para elaborar o roteiro da entrevista realizada com Ana. É importante citar que se trata de uma colaboradora com uma experiência acumulada de quinze anos de magistério, doze deles atuando na RME/POA. A relação que se estabeleceu entre nós foi muito favorável a essa etapa da investigação, pois, o grande interesse de Ana pela pesquisa científica gerou – entre pesquisadora e pesquisada – uma atmosfera de trocas e os questionamentos de Ana me ajudaram a refletir sobre as decisões e ajustes a serem tomados para a continuidade do estudo.

A partir do estudo preliminar, fiz alguns ajustes no roteiro da entrevista semi-estruturada antes de entrevistar os outros colaboradores. O conteúdo das entrevistas que se seguiram ao estudo preliminar, ofereceu uma riqueza muito grande de informações dada a diversidade do grupo. A própria dinâmica de cada entrevista foi única, porque procurei considerar todos os registros de campo feitos até então, explorando ao máximo o que eu supunha possível extrair de cada colaborador. Essas informações serão desenvolvidas ao longo da apresentação do estudo principal que passo a fazer a partir da próxima seção.

### **7.3 PORTAS ABERTAS X PORTAS FECHADAS – negociação de entrada no campo**

A opção inicial foi pelas escolas situadas nas regiões: Leste/Nordeste/Centro, Partenon/Lomba do Pinheiro, Glória/Cruzeiro/Cristal, Centro-sul/Sul,

Restinga/Extremo-sul<sup>76</sup>. Rapidamente pude perceber o que viria a significar essa ampliação de regiões, ao descobrir as diferentes culturas que coexistem dentro de Porto Alegre. Isso representou perceber que *Escola, Escola Pública, Escola Pública Municipal* são termos genéricos. Cada escola pode representar um universo diferenciado, a partir de sua dinâmica interna, das relações interpessoais em seu interior, e as formas de relação construídas com a comunidade de seu entorno.

A escola escolhida para a região Glória/Cruzeiro/Cristal, infelizmente, mostrou-se reticente a participar do estudo, fato descrito mais adiante.

Outro aspecto importante em relação à escolha de escolas diz respeito às suas características e, para tanto, retomei alguns critérios utilizados no mestrado, procurando ser mais rigorosa em relação aos mesmos. São eles: tamanho (em relação ao número de alunos), tempo de adesão aos ciclos, diferentes organizações em relação ao quadro docente, tempo de existência. Desse modo, o quadro de escolas apresenta as seguintes características:

- Em relação ao número de alunos: uma escola grande, duas escolas médias (no limite para grandes) e uma pequena.
- Em relação ao tempo de existência: seis anos, 10 anos, 16 anos e 20 anos.
- Tempo de adesão aos ciclos: uma escola foi projeto-piloto do currículo organizado por ciclos; uma foi fundada para ser ciclada; uma aderiu voluntariamente aos ciclos em 1997, e, finalmente, uma escola implantou os ciclos sob resistência parcial<sup>77</sup>, após um período de estudo, em 1999.
- Em relação ao quadro docente procurei contemplar regimes de carga horária diferenciados. Existem escolas com um número elevado de professores, vários deles com regime de 20 horas semanais ou até menos, e escola que, mesmo com grande número de alunos têm um quadro mais reduzido de professores, lotados em grande parte com 40 horas. Esse critério

---

<sup>76</sup> De acordo com a atual divisão por regiões do Orçamento Participativo as escolas estão situadas da seguinte forma: Escola Gatos no Jardim, na região leste; 2, na região centro-sul; 3, na Lomba do Pinheiro, e 4, na Restinga.

<sup>77</sup> Essa expressão pode adquirir um caráter reducionista em relação ao processo a que me refiro, mas ao descrever as escolas, procuro aprofundar mais a trajetória de passagem para o currículo organizado por ciclos, na tentativa de compreender as circunstâncias em que ocorreram.

estabeleceu-se porque no período de sondagem, pude perceber a existência dessa diferença e que a mesma poderia produzir diferentes influências na organização do trabalho pedagógico.

O critério de tamanho das escolas seguiu a classificação da SMED e compreende três categorias:

- Pequena: até 700 alunos;
- Média: de 800 até 1200 alunos;
- Grande: mais de 1200 alunos.

É importante esclarecer que nem tudo foi tranquilo ao longo da investigação. Negativas e frustrações também fazem parte deste estudo e foram tão importantes quanto as ações bem-sucedidas. Cada acontecimento tem o seu valor e possibilitou-me a elaboração de diferentes conhecimentos acerca não apenas do tema central a ser investigado, mas, também, sobre o processo metodológico que permeia uma investigação.

Em todas as escolas que integraram este estudo de campo cumpri um ritual de aproximação, procurando estabelecer uma relação de respeito diante desse espaço como um todo e, particularmente com o corpo docente que o integra.

O primeiro passo foi um contato com a SMED. Apresentei-me na condição de membro do grupo de pesquisa e expus o teor de meu estudo e a necessidade de entrar nas escolas para realizar o trabalho de campo. Esse contato ocorreu com uma integrante da Supervisão de Educação (SUPED), a qual entregou-me um formulário a ser preenchido e assinado por meu orientador para que eu formalizasse uma autorização para entrar nas escolas. Essa solicitação foi justificada pelo aumento constante de pesquisas no interior da RMEPA que levou a SMED a ter um acompanhamento mínimo das pesquisas em andamento nas diferentes escolas da rede.

Esse procedimento foi realizado sem nenhuma dificuldade e, mediante o formulário preenchido e assinado, formalizei meu ingresso nas escolas da rede, sem nenhuma restrição, tendo à disposição qualquer auxílio que fosse necessário ao estudo, por parte desse setor da SMED.

De posse de uma cópia dessa autorização, o segundo passo, foi o de de agendar uma visita à escola de meu interesse a fim de apresentar-me a ao projeto de investigação a ser realizado. Esse contato inicial ocorreu, com exceção da escola em que realizei o estudo preliminar, com um dos integrantes da equipe diretiva, geralmente da supervisão ou da direção. Tal procedimento aconteceu mesmo quando eu já conhecia algum professor de EF da escola, no sentido de explicitar uma postura de respeito ao coletivo da escola e entendendo os professores de EF como parte do mesmo. Por desconhecer as relações existentes entre os diferentes segmentos de cada escola, considerei prudente manter uma atitude que evitasse qualquer constrangimento diante de possíveis hierarquias na esfera de organização administrativa/pedagógica.

Esse contato inicial teve sempre um caráter de apresentação e procurei ter o cuidado de apresentar a autorização da SMED, com a ressalva de que, para mim, aquele documento não representava uma obrigatoriedade da escola e dos professores de EF de participar da pesquisa. Tampouco deveriam sentir-se constrangidos mediante essa autorização, pois, entendo que seja importante, desde o início, estabelecer uma relação de respeito e confiança com a escola como um todo, e, fundamentalmente, com os prováveis colaboradores.

Em uma das escolas previstas no projeto inicial, no entanto, a aproximação não aconteceu de modo fluente. A primeira visita, após dois contatos por telefone, foi breve e, conversei apenas com a diretora que se comprometeu a expor a minha solicitação aos professores de EF, mas adiantou que várias pesquisas tinham sido realizadas recentemente no interior da escola envolvendo a EF. Relatou, ainda, uma experiência negativa, bastante recente, com um integrante de estágio da EF e que, portanto, eu não considerasse assegurada a participação dos professores na investigação.

Ao contrário de outras experiências em que, após um primeiro contato com um dos membros da direção da escola (geralmente supervisão ou direção) eu era encaminhada para um contato direto com algum professor da EF para expor o meu projeto, nessa escola isso não ocorreu. Cuidadosamente, sugeri um contato direto com o grupo da EF para apresentar meu projeto, mas houve resistência por parte da equipe diretiva, sob a alegação de que seria melhor que isso fosse tratado internamente, entre os professores de EF e, posteriormente, eu poderia voltar à escola para tomar conhecimento sobre a posição tomada.

Duas semanas mais tarde retornei à escola, conforme agendado, e obtive a resposta negativa, sob o argumento de que os professores estavam um pouco desgastados com vários processos investigativos e, “nesse momento”, preferiam não participar, talvez fosse possível posteriormente.

Essa foi uma situação única ao longo de toda a minha experiência de pesquisadora e me fez refletir sobre o inusitado que ronda o trabalho de campo. Não disponho de argumentos ou informações de ambos os lados – escola e pesquisador – para chegar a conclusões sobre esse acontecimento. No entanto, considero pertinente uma reflexão acerca das sutilezas e incertezas que permeiam a negociação de entrada, da pesquisadora na escola e as relações entre escola-universidade. Em várias situações de campo tive a oportunidade de ouvir relatos dos professores sobre a realização de pesquisas no interior da escola. Se, de um lado, existe o reconhecimento e a valorização desse tipo de iniciativa, principalmente porque os professores a interpretam como uma tentativa da Universidade de buscar compreender os fenômenos educativos a partir do lócus, onde os mesmos ganham concretude, considerando, ainda, as vozes nele presentes. Por outro lado, também existem críticas em relação a situações nas quais as escolas não receberam o retorno esperado após a conclusão dos processos investigativos.

Os aspectos aqui referidos são pertinentes e, no meu entender, merecem uma profunda reflexão de todos os pesquisadores, a fim de qualificar as práticas investigativas e as produções científicas que possam, efetivamente, resultar em avanços no processo formativo de futuros professores. Esse “ritual” de negociação de entrada na escola teve singularidades em cada caso. Na seqüência do texto, serão descritas em sua integridade.

#### **7.4 DESVENDANDO PORTO ALEGRE – AS ESCOLAS INVESTIGADAS**

A continuidade do processo de aproximação e ingresso nas escolas ocorreu de modo mais fluente e possibilitou-me conhecer lugares da cidade onde absolutamente não havia circulado e revelaram traços que até então me eram desconhecidos, de modo a marcar a minha compreensão sobre a RMEPA. Ao longo deste estudo, citarei as escolas através de nomes fictícios visando preservar a condifencialidade de todos/as os/as envolvidos/as no processo investigativo e, por outro lado, expressando imagens próprias de cada uma delas. Lembro que a Escola

Gatos no Jardim, escolhida para o estudo preliminar, permaneceu no continuidade da investigação, quando passei a trabalhar com o grupo completo da EF.

As escolas escolhidas, conforme citado anteriormente, possuem características bastante diferenciadas em relação a vários aspectos que vão desde espaço físico e tamanho ao tempo de existência e processo de surgimento. A apresentação das escolas será feita utilizando números que correspondem à ordem segundo foram inseridas no processo investigativo. O uso dos números tenta preservar a identidade tanto das escolas quanto, principalmente, dos colaboradores, os quais receberão nomes fictícios. No Quadro 6 constam alguns dados informativos sobre as escolas investigadas. O Quadro 7 apresenta a progressão da implantação dos ciclos na RME/POA.

#### DADOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

<b>ESCOLA</b>	<b>N. ALUNOS</b>	<b>IMPLANTAÇÃO CICLOS</b>	<b>INÍCIO FUNCIONAMENTO</b>	<b>REGIÃO DA CIDADE</b>	<b>O</b>
GATOS NO JARDIM	450 (pequena)	1997	1984	LESTE	
PROJETO COLETIVO	1249 (média/grande)	1995/1996	1995	SUL	S
BUSCANDO ESPAÇOS	1637 (grande)	1999	1962	LESTE (Partenon/Lomba do Pinheiro)	S
NOVAS CONSTRUÇÕES	893 (média)	1999	1999	EXTREMO SUL	S

QUADRO 6 – Dados gerais das escolas

<sup>78</sup> SIR é a abreviação para Sala de Integração e Recursos, que são espaços de apoio para atendimento especializado a crianças que são encaminhadas, mediante avaliação específica. Esses espaços são distribuídos por regiões, com caráter de Salas-pólo, atendendo alunos de diversas escolas municipais do entorno. O atendimento é feito por profissionais especializados, psicólogos/as, professores/as com formação especial e são atendidas crianças e adolescentes que necessitem de apoio psico-emocional e/ou portadores de necessidades especiais (particularmente deficientes sensoriais)

<sup>79</sup> Trata-se do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da RME/POA, distribuído em diferentes escolas municipais, visando atender a demanda das diferentes comunidades.

FONTE: Sistema de informações educacionais (SIE)/ SMED – PROCEMPA, ANO LETIVO - 2005

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS POR CICLOS</b>
1995	1
1996	4
1997*	16
1998	29
1999	40
2000	47
2001	48
2002	48
2003	49
2004	49

QUADRO 7 - IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA RME

\* Soma-se a partir deste ano a implantação nas quatro Escolas Especiais da Rede Municipal

FONTE: Sistema de informações educacionais (SIE)/ SMED – PROCEMPA, ANO LETIVO - 2005

Algumas escolas têm características extremamente peculiares, o que cria um dilema para quem trabalha com instrumentos da etnografia: um dos pilares dessa modalidade de investigação, como já disse, é a descrição densa e, ao fazê-la, criam-se condições de identificação dos espaços investigados. Ainda assim, creio que o cuidado em não nomear as escolas e alterar os nomes dos colaboradores indica uma postura que denota respeito e atenção do pesquisador para com seus investigados.

As escolas que integram a RME/POA, em sua maioria, atendem a algumas padronizações no que se refere à construção e estrutura física. Ainda que a maioria das escolas mais antigas já tenham passado por reformas, existem particularidades

na estrutura física de cada uma delas que, em geral, repercutem na prática pedagógica da EF. Desse modo, esforcei-me em descrever esses espaços visando uma boa compreensão das interpretações apresentadas mais à frente.

A maioria das escolas é cercada por moirões de cimento, com portões de ferro na entrada e o nome da escola gravado em um painel de concreto. Junto ao portão de entrada, costuma haver uma guarita, onde ficam os vigias da escola, integrantes da Guarda Municipal, que trabalham em turnos de modo a manter as escolas sob vigilância ininterruptamente. Aos guardas municipais é vetado o porte de armas e sua função é a de preservar o patrimônio. Em diferentes momentos realizados seminários de capacitação para esse segmento. Exclusivamente na Escola Gatos no Jardim, a guarita não fica na entrada, e os guardas estão instalados em uma pequena sala, em um dos primeiros blocos da escola.

O aumento na demanda de alunos na RME/POA tem levado, em algumas escolas, à construção de novas salas, o que acaba por reduzir os espaços de circulação e de prática de EF. As construções mais antigas, além de estarem mais prejudicadas em função do crescimento na demanda de alunos, em geral não contam com salas alternativas, restando a quadra esportiva como espaço legitimado da EF, o que, de certa forma, pode indicar algumas representações predominantes em relação ao papel da EF dentro do sistema de ensino.

As construções mais recentes, em geral, mas não obrigatoriamente, contam com salas alternativas, utilizadas para diferentes fins, inclusive possibilitando a prática de dança, ginástica ou outras atividades que não a dos esportes coletivos com bolas. Por outro lado, uma das escolas investigadas, mesmo sendo uma construção antiga, possui uma sala de dança. Nessa mesma escola existe um projeto de dança desenvolvido há vários anos e, em relação ao número de alunos que atende, pode dispor de uma sala para essa finalidade.

Prosseguindo, será apresentada uma descrição de cada escola, juntamente com o processo de entrada e aproximação do professores investigados. Cada escola recebeu um nome fictício que expressa algum fato ou imagem própria.

#### Escola gatos no jardim

O nome acima revela uma impressão inicial que me marcou bastante em uma das primeiras visitas à escola. Trata-se da escola onde realizei o estudo

preliminar e que optei por uma continuidade em virtude de suas características e da riqueza dos achados de campo durante essa etapa inicial.

As construções dos blocos/prédios estão distribuídas em diferentes níveis, sendo que, no primeiro, possui um espaço aberto amplo (como um pátio), junto à entrada da escola e a quadra. Esta é a única quadra da escola e possui apenas uma das tabelas de basquete. Mesmo cercada por tela, isso não evita que, muitas vezes a bola ultrapasse os limites da escola do prédio, e caia em meio a uma densa vegetação que contorna uma parte da escola.

No segundo nível, localizam-se em um bloco: bibliotecas, sala de artes, sala dos professores, sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e sala de direção; no outro bloco: sala de xerox, secretaria, cozinha e refeitório. Mais adiante, nesse mesmo nível, ficam: a sala de dança/ginástica e laboratório de informática.

No nível acima, localizam-se dois blocos com salas de aula, sanitários, Laboratório de Aprendizagem, com espaço entre eles onde costumam acontecer aulas de EF e jogos de vôlei em uma quadra improvisada.

As construções são antigas e fogem ao padrão de construção da maioria das escolas da RME/POA recentemente construídas ou já reformadas. Sua criação data de 1989 e, não parece ter passado por reformas mais profundas.

Ainda um pouco acima há espaços de vegetação com alguns canteiros e uma estufa de plantas. Existem duas pracinhas com brinquedos, sendo uma delas mais isolada e de uso mais restrito às crianças menores e outra em um recanto localizado entre o primeiro e o segundo nível da escola.

Os espaços utilizados pela EF, pelo que pude observar, são: a quadra, o pátio de entrada, a sala de dança/ginástica, a área coberta com a quadra de vôlei improvisada e um espaço ao lado da sala de dança. Durante as observações realizadas, pareceu-me que o pátio de entrada com freqüência é utilizado junto com a quadra, de modo que, durante a realização de algum jogo esportivo, os alunos que não estejam jogando possam estar fazendo atividades nesse espaço (em geral rodinha de vôlei ou futebol)

Já, a área coberta, é bastante restrita, e durante todas as aulas que observei foram realizados jogos de vôlei, havendo uma rede instalada, com mecanismos de fixação improvisados (uma pedra ajudava a fixar uma das cordas, de modo a manter a rede estendida) e os alunos que não estavam jogando ficavam em volta, conversando ou, se o pátio de entrada estivesse livre, jogando em rodinhas. Como

as turmas, nessa escola, são, em grande parte, de número reduzido de alunos, isso não parecia causar grandes transtornos.

As atividades na sala de dança/ginástica, em todas as visitas que realizei à escola, estavam relacionadas ao grupo de dança ou, algumas vezes foram feitas atividades com turmas regulares, mas sempre sob condução da professora responsável pelo grupo de dança da escola. As observações realizadas com as outras professoras da escola aconteceram nos outros espaços externos da escola.

Logo em minha primeira visita à escola, fui convidada a participar de um conselho de classe participativo<sup>80</sup>, conforme citado anteriormente. Nessa ocasião, encontravam-se na sala professores que atendiam à turma alguns alunos acompanhados de suas mães, além da coordenadora pedagógica. Durante o encontro, um gato entrou na sala e começou a circular entre as pessoas, subindo no colo de uma professora, sendo tratado por várias pessoas como um integrante já familiarizado ao ambiente e às pessoas. Já havia me chamado a atenção a existência de uma casinha de animal e pratos de água e ração em um dos corredores externos da escola, então pude constatar que aquele gato seria o provável morador. Em outras situações, o gato circulava na sala de professores e notei que sua livre circulação pela escola era sentida de forma variada, por diferentes professores, mas, em nenhum momento percebi rejeição dos docentes à presença do animal.

Tanto a existência desse animal de estimação quanto as características de espaço físico dessa escola se mostram bastante diferenciadas em relação às outras. Embora essa unidade esteja instalada em meio a uma densa vegetação e, suas construções sejam bastante antigas e apresentem alguns problemas de conservação, existem, ali, recantos muito agradáveis, alguns criados a partir de um projeto ambiental desenvolvido na escola.

Os documentos aos quais tive acesso nessa escola, dão conta da ocorrência de diferentes projetos envolvendo meio ambiente, existindo ainda ações nesse sentido. Relatórios de oficinas realizadas no período de ativação curricular já apresentavam iniciativas voltadas para a expressão corporal e que, pelo que pude

---

<sup>80</sup> Conselho de classe participativo é uma das inovações introduzidas a partir da implantação dos ciclos e que foi adotada por várias escolas e que prevêem a participação dos alunos e pais/responsáveis no momento de conselho. Esse espaço, no entanto, foi trabalhado de forma variada nas diferentes escolas, possibilitando diferentes graus de participação e escuta aos alunos e pais por parte da equipe pedagógica de cada escola.

apreender pelos relatos de diferentes pessoas da escola, foram a base para o atual projeto de dança que é bastante conhecido no interior da RME/POA.

Registros de relatos publicados pela SMED também descrevem alguns projetos que integraram Arte-educação e EF.

### Escola Projeto Coletivo

O contato com essa Escola Projeto Coletivo foi mediado por uma colega do grupo de pesquisa que desenvolvia uma investigação com as professoras de EF dessa unidade. A colega apresentou-me à diretora da escola a quem expliquei, em síntese, meu projeto e minhas intenções. A resposta foi de que o conselho escolar teria que ser consultado, pois, as decisões sempre passavam pelo conselho e isso poderia implicar alguma demora porque as reuniões regulares eram mensais. Por telefone obtive a resposta que poderia voltar na escola para conversar com as professoras de EF.

O segundo contato foi, novamente, com a direção da escola, a qual afirmou que a investigação poderia ser feita. Nesse mesmo dia conversei com algumas professoras de EF da escola que já haviam acompanhado o trabalho de uma colega do grupo de pesquisa, conheciam o meu orientador e isso parece ter facilitado essa primeira aproximação. Realizei mais uma visita à escola, mas de caráter informal. O ano letivo estava no final e as professoras estavam bastante atarefadas. Combinei, então, retomar o trabalho a partir do ano seguinte e já ficou acertado que eu poderia acompanhar o planejamento inicial do grupo.

No ano seguinte, iniciei, portanto, o trabalho a partir do planejamento. A experiência foi bastante interessante e, de modo intensivo, me aproximou da forma de trabalho do grupo e me fez entender várias particularidades desse coletivo, principalmente quanto à integração dos seus diferentes segmentos no planejamento e decisões que envolvem o trabalho como um todo.

Ao entrar na escola, o primeiro bloco fica à direita, possui três pisos e nele se encontra: secretaria, direção, LA, biblioteca (térreo), ludoteca, grêmio estudantil e sala de materiais de EF (piso inferior) e sala de professores, auditório, SOP, informática no piso superior. Os professores possuem duas salas, sendo que a menor destina-se aos fumantes.

O auditório caracteriza-se por uma sala ampla, onde são realizadas reuniões pedagógicas, apresentações e outras reuniões e eventos. No piso inferior desse

prédio, logo ao descer a escada, há um espaço aberto, com uma mesa, alguns materiais para reciclagem que costuma ser usado pelos alunos para reuniões do grêmio estudantil ou simplesmente para conversarem. Desse espaço há uma porta que conduz à sala de materiais da EF e outra que leva à ludoteca. Este é um espaço fechado onde são realizadas aulas de EF e possui duas mesas de ping-pong, colchonetes, espelhos. Uma das portas dessa sala dá para um espaço aberto onde, algumas vezes, são realizadas corridas, brincadeiras. Esse espaço pode, em alguns momentos ser utilizado como uma extensão da ludoteca, de modo que alguns alunos permaneçam no interior da sala enquanto outros brincam com bola ou cordas na parte externa próximo à porta. Essas situações dependem da dinâmica da aula e, principalmente, do número de turmas fazendo aulas de EF em horários simultâneos.

Os outros dois blocos que ficam frente a frente possuem dois pisos, a maioria salas de aula, além do refeitório e sala de teatro. Existe um espaço coberto, entre esses dois blocos, onde os alunos se organizam na hora de entrada e que também costuma ser utilizado para aulas de EF ou eventos, pois, além da cobertura, possui cortinas móveis que, quando fechadas, criam um espaço alternativo semelhante a um circo. Nesse espaço presenciei feiras culturais e apresentações artísticas.

As duas canchas da escola se localizam lado a lado, num plano abaixo de um prédio menor, onde ficam algumas salas de I ciclo. Ambas são de cimento e descobertas, com telas ao redor e como divisórias. Ao lado de uma delas há uma arquibancada, também de cimento.

Mais ao fundo, atrás do bloco menor, acima das quadras esportivas, há um terreno de forma irregular, com uma caixa de areia adaptada, onde pude presenciar uma aula cujo conteúdo abordado foi o salto em distância.

As observações realizadas nessa escola ocorreram em diferentes espaços, abrangendo: canchas, ludoteca, pátio coberto, espaço aberto externo à frente da ludoteca e área alternativa com a caixa de saltos, além de atividades em sala de aula.

A sala de EF dispõe de uma mesa, no centro, uma parede lateral com prateleiras, onde estão dispostas bolas de diferentes tipos, jogos, materiais para aula de atletismo.

Essa escola já dispõe de uma página eletrônica onde constam o projeto político-pedagógico da escola e também projetos específicos de diferentes áreas de

conhecimento, inclusive da EF. O acesso a esses registros auxiliou minha compreensão sobre o processo histórico da escola e também foi de grande importância para melhor relacionar as manifestações das colaboradoras.

A criação dessa escola data de 1995 e, como em outros casos, teve suas atividades iniciadas em um espaço improvisado em um salão da comunidade até a conclusão da construção definitiva.

## BUSCANDO ESPAÇOS

O ingresso nessa escola ocorreu sem que eu tivesse algum contato direto com alguém do grupo de EF. Através da análise de documentos, tive conhecimento das condições da escola, número de professores, mas não conhecia o local. Após contato telefônico, visitei a escola conforme agendado com a supervisora. Foi também a supervisora que me recebeu e me apresentou ao grupo da EF. Após a apresentação, ficou combinado que eu retornaria para um encontro com o grupo de professores da EF.

Após um novo contato telefônico, confirmei a minha ida à escola para encontrar com o coletivo da EF, e em uma pequena sala, fui “sabatizada” sobre a provável trajetória de minha investigação e os seus objetivos. Do mesmo que nas escolas anteriores, entreguei uma cópia do meu projeto para que pudessem, caso houvesse interesse e condições, ler e questionar-me sobre o que julgassem necessário. Um dos professores tomou a dianteira nesse diálogo comigo e, a partir de alguns questionamentos, pediu-me que lhes entregasse um exemplar da minha dissertação de mestrado para que pudessem ter contato com meu trabalho, o que me dispus a fazer sem nenhuma objeção.

A resposta não foi imediata, pois, o grupo, por meio desse mesmo professor, manifestou interesse em pensar sobre a possibilidade de participar ou não do estudo. Fiquei um pouco receosa de que recebesse uma negativa, mas ao mesmo tempo via como absolutamente legítimo o direito de refletirem com calma sobre a minha proposta. Foi um momento de viver coerentemente e de modo concreto a minha posição de respeito aos professores e à escola.

Após novo contato telefônico retornei à escola para obter a afirmativa do grupo de participar da investigação. Daí em diante passei a freqüentar as reuniões

semanais dessa escola e o contato com o grupo estreitou-se progressivamente, sem dificuldades.

Essa unidade localiza-se em uma região afastada do centro, em direção aos limites de Porto Alegre com um município vizinho. Os prédios estão localizados em um terreno relativamente pequeno em relação ao número de alunos que atende, caracterizando-se como escola de grande porte. É a mais antiga das escolas investigadas, tendo iniciado suas atividades no ano de 1962, em condições bastante precárias e com menos de 100 alunos. Só viria a oferecer primeiro grau completo a partir de 1985.

Logo após o portão de entrada, há uma escada que leva a um nível mais baixo, onde, à direita, descendo mais um nível de escada, chega-se às instalações do Jardim e, à esquerda, seguindo um corredor, localizam-se: sala de direção, SOE, secretaria, sala dos professores, sala da coordenação de turno, sala de música (a escola possui um projeto de banda) e uma sala de aula. Essas salas dão para um corredor largo que, numa das partes possui mesas de xadrez, construídas em cimento e desse corredor pode-se avistar uma quadra esportiva, descoberta, um nível um pouco abaixo, onde existe um espaço livre e uma frondosa árvore cujos galhos, muitas vezes, participam, involuntariamente, de jogadas mais “ousadas”, durante as partidas de vôlei.

Um nível mais abaixo da quadra há uma grande área coberta, com uma pequena arquibancada em uma das laterais e, mais acima dessa arquibancada, mais algumas mesas de cimento, com bancos do mesmo material. Separando essa área coberta do outro prédio há um pequeno espaço de areia, muitas vezes de muito trânsito de alunos, em função de uma porta de saída do refeitório, e, às vezes, é utilizado na aula de EF, particularmente em dia que em há choques de horários de vários professores dessa disciplina. Mais adiante, há uma pequena construção em madeira, que abriga uma sala de aula. Em frente a essa construção localizam-se os sanitários dos alunos.

No sentido oposto ao da área coberta, há outro bloco de dois pavimentos, com salas de aulas, biblioteca e laboratório de ciências. À direita da entrada desse bloco há um pequeno espaço com piso de areia, onde costuma ser fixada uma rede de vôlei e os alunos jogam em duplas, trios ou quartetos. Esse espaço foi apelidado de “limbo” pelos professores de EF. Trata-se de um canto entre dois corredores e um muro, de fato um espaço onde jamais poder-se-ia supor que pudesse ser

realizada uma atividade de EF dada a sua absoluta precariedade. Daí, o sugestivo apelido. A importância desse detalhes reside na recorrente inadequação e falta de planejamento dos espaços destinados à EF.

Seguindo pelo corredor, passando as salas de madeira, chega-se, à esquerda, a outro bloco de dois pavimentos, onde existem salas de aula e o refeitório e sala de materiais da EF, e, à direita, a quadra esportiva, descoberta. Todas as quadras das escolas investigadas têm piso de cimento, em geral com algumas irregularidades, mas nessa escola as condições aparentavam ser ainda piores. Em algumas ocasiões, após a chuva, alunos e professores retiravam água empoeçada em alguns pontos da quadra, com auxílio de uma rodo, para começar a atividade com alguma segurança. A escassez de espaços para a prática de EF proporcionalmente ao número de alunos e professores de EF exige um rodízio das turmas nos espaços, de tal modo que o uso da quadra é bastante valorizado, em particular pelos alunos de III ciclo.

Em diversas situações, em conversas informais e em entrevistas com vários professores pude ouvir relatos sobre as dificuldades e adaptações exigidas dos professores de EF, em virtude dos limites e da inadequação dos espaços destinados às aulas de EF.

Os documentos aos quais tive acesso tratam de um processo mais recente, correspondente a implantação dos ciclos e reproduzem, em grande parte, textos e orientações da SMED. Entre os documentos analisados pude encontrar diferentes modelos de parecer de alunos que indicam um direcionamento a um modelo mais objetivo e menos descritivo.

Constam registros de projetos de diferentes áreas de conhecimento a partir de 2000. No documento do histórico da escola, no entanto, já existia referência a alguns projetos extracurriculares. Não pude encontrar algum documento que fizesse referência a existência de um Projeto político-pedagógico da escola e, mediante relatos pude perceber que essa construção ainda não está formalizada. Alguns registros dão conta de uma presença da SMED, através de uma intervenção que coincide com o processo de implantação dos ciclos na escola.

Criada em 1999, essa escola surgiu em uma região extrema da cidade a partir de uma demanda de OP. Desde o início, passou a atender uma população excluída de outras duas escolas municipais da região, conferindo-lhes um caráter diferenciado e que tem forte influência sobre sua organização. Também nesse caso a escola iniciou suas atividades em um salão paroquial, de forma improvisada, procurando atender a uma demanda da comunidade enquanto aguardavam o término da construção da edificação atual.

É uma escola bastante ampla no que se refere ao espaço físico e está localizada em uma zona que pode ser considerada semi-urbana. Na primeira visita, desci do ônibus e perguntei pela escola a uma moradora. Erguendo a mão, ela indicou a direção da escola e disse: “fica logo adiante, na frente da segunda figueira”. De fato, eu podia avistar duas frondosas figueiras e defronte a segunda havia uma construção característica das escolas mais novas da RME/POA. Menciono esse fato porque, entre outros, reflete as referências espaciais adequadas àquela comunidade especificamente. E ter uma figueira como referência sugere um contexto onde urbano e rural fazem fronteira. Nas várias vezes que usei transporte coletivo para me dirigir a essa escola pude observar que, à medida que me afastava do centro de Porto Alegre, as construções se tornavam cada vez mais distanciadas e predominantemente horizontais. Identifiquei uma curiosa combinação de propriedades com “ares” de chácara, com pequenas casas, às vezes de madeira, circundadas por campo, árvores e não raro com alguns animais que se avizinhavam com condomínios horizontais de médio porte, recentemente construídos ou loteamentos mais simples.

A entrada da escola conduz a uma área coberta, freqüentemente utilizada nas aulas de EF. Há uma passagem para o estacionamento da escola, por um pequeno portão, junto a um prédio de um pavimento, onde se localizam a cozinha, o refeitório e uma sala/laboratório, com saída para uma área com alguns brinquedos (balanço, escorregador) e por onde se chega a uma das canchas esportivas. Na outra lateral dessa área coberta localizam-se os sanitários de alunos e professores e um bebedouro. Atrás dessa construção localizam-se as canchas esportivas, ambas descobertas e cercadas por telas.

Prosseguindo adiante da área coberta, dirigindo-se por um caminho à direita, chega-se a um bloco de dois pavimentos, onde ficam, no térreo: sala de professores,

Sala de Integração e Recursos<sup>81</sup>, SOE, Secretaria, Sala de Direção e Biblioteca; no piso superior: as salas de aula, laboratório de informática e sala de vídeo. Atrás dessa construção há uma pracinha, frequentemente usada pelas turmas de jardim.

Há ainda um outro bloco, de dois pavimentos, com salas de aula, inclusive para as turmas de jardim e também a sala de materiais de EF. Defronte à entrada desse bloco, há uma cancha de vôlei (de tamanho reduzido) e um espaço que separa das outras canchas.

Os professores de EF dessa escola elaboraram um projeto para pautar seu trabalho a partir da identificação de necessidades e dificuldades comuns. O documento propõe o desenvolvimento de ações conjuntas ao longo do ano de 2004, para ser avaliado ao final de um ano. Esse projeto serviu de base para algumas ações mais amplas da escola, lideradas por esses professores, conforme será comentado nas interpretações.

## 7.5 OS COLABORADORES E COLABORADORAS DO ESTUDO

Os integrantes da investigação somam 16 e estão distribuídos nas quatro escolas conforme o quadro 3:

	GATOS NO JARDIM	PROJETO COLETIVO	BUSCANDO ESPAÇOS	NOVAS CONSTRUÇÕES
40hs	1	4*		2**
30hs			2	
20hs	1	1	4	
10hs	1			

QUADRO 8 - IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA RME

\* Duas professoras com 40 horas dedicam, atualmente, 20 horas à EF e, uma delas tem 20 horas em coordenação pedagógica e outra tem 20 horas como itinerante.

\*\* Uma das professoras se afastou da docência de EF a partir de 2005 porque assumiu a vice-direção da escola e o outro professor colaborador foi remanejado e está, atualmente, em duas escolas, com 20 horas em cada uma delas. Atualmente essa escola conta com quatro professores de EF, com 20 horas, sendo que uma das

<sup>81</sup> Essa escola abriga a sala de recursos que atende a alunos que exigem um atendimento especializado de várias escolas municipais da região.

professoras tem mais 20 horas, na função de supervisora, integrando também a equipe diretiva que conta, portanto, com três professores de EF.

Alguns acontecimentos ao longo do trabalho de campo acabaram por reduzir o grupo que, inicialmente somava 19 professores. Na escola gatos no jardim uma das professoras que tinha 20 horas e atuava em outros projetos (informática educativa). Com isso, tive várias limitações em relação às observações e possibilidades de encontro, o que me levou a reconsiderar sua participação, pois, mesmo nas reuniões de seu turno, nas quais estive presente, em várias situações ela não estava, justamente devido a reuniões, envolvimento com o projeto de informática ou licença por motivo de saúde.

Na Buscando Espaços, uma das professoras tinha apenas 20 horas nessa escola e tive problema para agendar as observações, pois, ela tinha poucas turmas na escola. (No seu caso, ocorreu que e) Voltei a conversar com ela algumas vezes, em dias de reunião, e ela inclusive participou de um encontro que realizei com os colaboradores dessa escola, com a finalidade de apresentar as categorias prévias da investigação em uma das etapas de validação das interpretações, a seu pedido e com a concordância do grupo.

Já na escola Novas Construções, um dos possíveis colaboradores candidatou-se à direção da escola e, quando eu estava no período de observação de aulas nessa unidade, ele estava bastante envolvido com reuniões, e com chegada do final do ano tornou-se bastante difícil uma aproximação. Cheguei a observá-lo nas semanas finais de aula, com a rotina da escola bastante alterada, o que foi pouco produtivo. Realizei as cinco observações em um único dia, o que sempre procuro evitar, para poder presenciar situações mais diversificadas.

Mesmo se eu me propusesse a observá-lo no ano seguinte, isso não seria possível pois, provavelmente assumiria a direção por 40 hs, como de fato ocorreu, e estaria afastado das aulas de EF. Além disso, Conversei com ele sobre sua participação e, conforme eu já suspeitava, o momento era bastante inadequado e o professor não se sentiu em condições de participar e desistiu de colaborar com a pesquisa.

Em relação à formação e trajetória no magistério, o Quadro 4 apresenta os seguintes dados:

Colaboradores da Pesquisa	Tempo desde a graduação	Ano de Especialização	Tempo dedicado ao magistério	Tempo de atuação na RMEPA
Ana	15	2003/2004	15*	12
Bruna	20	-----	6	6
Camila	20	1985	21	14
Carlos	9	1999	9	
Dora	10	1996	10	3
Elisa	26	Em curso***	26	18
Eva	23	-----	17	14
Isabel	25	-----	25	
Laura	16	Em curso***	14	14
Mara	28	1983	22	8
Marta	33	-----	10	29/8
Nina	6		6	6
Olga	19	2004/2005	19	4
Paulo	15		15	8
Rosa	18	1989	9	9
Rubens	11	1997	9	5

QUADRO 9 – Dados sobre tempo de docência dos colaboradores

\* Ana começou a dar aulas de dança antes de cursar EF o que soma um total de 18 anos de prática profissional.

\*\* Marta começou a dar aulas na rede escolar assim que se formou, mas ao longo de sua carreira intercalou coordenação de Centro Comunitário, atividades Administrativas em órgãos federais e também na RME/POA. Embora seu tempo total na função de professora municipal some 29 anos, sua atuação em aulas de EF em escolas municipais contabiliza oito anos

\*\*\* Elisa e Laura estão cursando um curso de Pós-Graduação à distância como parte do Projeto Segundo Tempo que se desenvolve mediante parceria entre o Ministério dos Esportes e as redes públicas de ensino.

Nome	Rede	Rede	SMED	Academia	Clube	SME/	RME/	Outras
------	------	------	------	----------	-------	------	------	--------

	Estadual	Privada				POA	POA	Redes Municipais
Ana				X	X		X	
Bruna				X			X	
Camila	X		X				X	X
Carlos					X		X	X
Dora							X	X
Elisa	X						X	
Eva		X		X			X	
Isabel	X	X					X	
Laura							X	
Mara	X						X	
Marta	X		X				x	
Nina						X*	X	
Olga						X*	X	X
Paulo		X					X	
Rosa		X		X			X	
Rubens	X						X	

QUADRO 10 – Trajetória profissional dos colaboradores

\* Atuação na SME/POA na condição de estagiárias.

## 7.6 CONSTRUINDO A VALIDADEZ INTERPRETATIVA

O processo de validade interpretativa tem seu início já na coleta de informações. Entendo que a construção de interpretações consistentes depende de um rigor durante todo o trabalho de campo, de um exercício em apurar a capacidade de observação, da disciplina nos registros e de uma atitude ética perante os colaboradores.

A validade, na pesquisa qualitativa, particularmente em estudos originados da etnografia, tem características peculiares. É preciso lembrar, conforme Triviños (2001) que a abordagem etnográfica não se caracteriza pelo estabelecimento de leis, mas pela elaboração de um conjunto de idéias que possam ser reconhecidas válidas pela comunidade científica identificada com essa modalidade de

investigação. Também Peirano (1992), ao fazer a defesa da etnografia na pesquisa social, lembra que o trabalho de campo e sua centralidade nesse tipo de pesquisa obrigam o pesquisador a lidar com o imponderável no dia-a-dia, ao realizar suas investigações, incompatível com modelos rígidos e, de outra parte, formuladora de conhecimento dinâmico e em permanente transformação.

Um aspecto importante a ser citado é a vinculação com a realidade investigada. Geertz (1989, p. 13) afirma que “uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos a interpretar”, e que se o homem não se der conta de realizar tal tarefa, se divorcia da realidade e torna tal interpretação vazia e pouco crível.

Existem procedimentos básicos que, segundo Goetz e LeCompte (1988) podem assegurar a validade interpretativa de uma investigação do tipo etnográfico adequada às características dessa modalidade de pesquisa. Entre vários aspectos apresentados estão: a representatividade tipológica, o tempo de permanência no campo, o exercício da autovigilância e o cuidado nos registros de campo e, ainda, os processos de devolução e interlocução das informações colhidas e interpretadas em campo com os próprios colaboradores.

Em relação à representatividade tipológica, entendo que já esteja devidamente apresentada na seção em que foram citados os critérios de escolha das escolas, sua descrição e a caracterização do professores investigados.

A permanência prolongada no campo ofereceu-me a oportunidade de vivenciar uma diversidade muito grande de situações, por meio das quais pude observar detalhes que se repetiam em diferentes contextos ou, ao contrário, como uma situação similar poderia ter diferentes conduções e desdobramentos nas diferentes escolas investigadas. O tempo foi fundamental para o amadurecimento de algumas interpretações.

A minha permanência no campo foi interrompida por um problema de saúde que obrigou-me a um afastamento que, inicialmente, me causou grande preocupação, mas que proporcionou, por outro lado, uma pausa para refletir e rever algumas noções que vinha construindo. Ao retornar ao campo, em algumas visitas pude perceber que a última escola onde havia entrado poderia ter o trabalho comprometido caso eu me obrigasse a manter o prazo de finalização da coleta até o final do ano de 2004. Desse modo, optei por permanecer em campo até o final de

2004 e retornar no ano seguinte. Isso apresentou vantagens em relação a entrevistas com colaboradores de outras escolas que puderam ser agendadas com maior tranquilidade, respeitando o cansaço e o acúmulo de trabalho próprios do final do ano letivo<sup>82</sup>.

Em relação às notas de campo, procurei, além de realizar descrições rigorosas e detalhadas de modo a tentar reconstruir a realidade observada, captar as nuances mais sutis de cada contexto. As impressões pessoais não foram desprezadas, mas procurei tratá-las de modo a não ocuparem um primeiro plano nas interpretações, embaçando minha visão sobre o que acontecia ao meu redor. As fontes documentais, as leituras sobre diferentes estudos realizados em escolas e o diálogo com companheiros do grupo de pesquisa contribuíram para que eu buscasse preservar uma atitude de estranhamento e vigilância.

A princípio, tomei como referência a escola como lugar mais adequado para realizar as entrevistas, desde que não houvesse nenhuma restrição em relação à qualidade de gravação e condições de privacidade. Em uma das escolas, no entanto, o período de realização das entrevistas foi marcado por profundas alterações na rotina da escola, o que levou a marcação e alteração de datas nas observações e também nas entrevistas. Desse modo, vi-me diante da necessidade de buscar alternativas para a realização das entrevistas, o que acabou sendo solucionado em encontros com os respectivos colaboradores em eventos de formação, fora do horário de aula e da escola. As entrevistas foram agendadas para após o término dos eventos citados.

Nos dois casos, que ocorreram em datas diferentes, fiquei temerosa em relação à realização das entrevistas em locais públicos devido ao risco de comprometer a qualidade de gravação. Em ambos os casos, no entanto, houve um oferecimento do colaborador para que a entrevista se realizasse em sua casa, o que foi feito. Em um dos casos, a entrevista veio a ser interrompida por várias vezes, mas, ao ouvir a gravação pude confirmar que não houve um comprometimento na obtenção de informações.

É muito difícil para quem está realizando uma investigação deparar-se com desistências de colaboradores. Sempre que iniciava o contato com os professores

---

<sup>82</sup> Gostaria de chamar a atenção sobre essa observação que, ao meu ver, expressa o quanto o ritual do ano letivo amarrado ao ano civil permanece vivo nas escolas organizadas por ciclos, mesmo considerando-se os processos de avaliação ao longo do ano e as alterações que se estabeleceram nos procedimentos de progressão e enturmação dos alunos.

que estariam envolvidos no estudo, deixava bem claro que não eram obrigados a participar, conforme descrito na seção sobre a entrada no campo. Sabia do risco de que algum colaborador, por inúmeras razões, mesmo independente de sua própria vontade, pudesse abandonar a investigação. De qualquer forma, isso pode representar uma grande frustração para quem realiza a pesquisa. Essa situação aconteceu comigo e procurei refletir sobre os diferentes significados que podem ser atribuídos a desistência de um colaborador, mesmo após ter se prontificado a participar.

Pode-se fazer muitas leituras, sobre essas desistências, entre elas, a de que o professor esteja em um momento de sobrecarga de trabalho e com exigências muito grandes que demandem desgaste emocional intenso, tornando a participação na pesquisa um esforço a mais. Pode-se, também, refletir sobre o que significa, para cada um, esse envolvimento que, além do esforço e tempo que lhes são solicitados, também expõe cada um dos colaboradores. É preciso considerar que, nem sempre, todos estão em condições de se expor, ou, por outros motivos, já se sentem expostos o suficiente no dia-- dia de seu trabalho e, de alguma forma, desejam se preservar um pouco. Para mim, independente do motivo apresentado ou percebido, cabe ao pesquisador respeitar essa decisão, não apenas formalmente, mas de fato considerar o direito que as pessoas têm de fazer essa escolha. Uma entrevista obtida mediante algum tipo de coação pode resultar em informação de baixa qualidade.

Uma das etapas importantes do processo de validade interpretativa é o retorno das transcrições das entrevistas aos colaboradores para que possam apreciar esse material e autorizar o seu uso ou solicitar alterações se assim o desejarem. Esse momento é interessante porque para alguns colaboradores essa leitura possibilita uma reflexão que vai desde a forma como expressam suas idéias ao conteúdo de suas falas e de que modo se posicionam em relação a determinados temas. Alguns entrevistados solicitaram correções menores, sem alterações significativas de conteúdo. Apenas em um caso houve solicitação de retirada de um trecho em que a fala expressava de forma muito intensa as situações de tensão que a colaboradora estava vivendo com os alunos em suas aulas, causando forte repercussão sobre seu estado emocional. As observações que tive oportunidade de fazer com essa colaboradora confirmam o intenso conflito que estava estabelecido entre ela e os estudantes de uma turma, especificamente.

Narro esse fato apenas para ilustrar a importância desse momento que, embora tenha demandado bastante trabalho e tempo, assegurou um diálogo com os colaboradores, no sentido de respeitar sua participação no processo e, possivelmente, acrescentar um caráter formativo a esse processo, à medida que lhes possibilitou refletirem sobre suas práticas e de que modo expressam suas representações, mesmo que eu não possa avaliar o impacto desses momentos sobre cada um deles. Para mim, assegurar esses momentos representa a concretização do rigor metodológico, mas também um processo formativo na condição de pesquisadora. O caráter formativo, conforme citei acima, envolve quem pesquisa e quem é pesquisado, impactando sobre todos os envolvidos.

O retorno das transcrições das entrevistas aos colaboradores representa um nível muito importante do processo de validação, até mesmo pelo aspecto ético que o envolve. Via de regra, os colaboradores reagem com surpresa e autocrítica à relação à forma como se expressam. Procurei explicar sobre as diferentes formas de expressão e que, ao falar, utilizamos palavras, gestos, mímicas, enfim, um conjunto de manifestações que se completam e que nem sempre podem ser plenamente expressas em uma folha de papel. Combinei um tempo para que o entrevistado fizesse uma leitura atenta e pudesse, então, autorizar o uso da entrevista tal como estava ou, se fosse o caso, solicitar alterações. Em alguns casos, o retorno foi imediato, pois, o entrevistado teve condições de fazer uma leitura no momento em que entreguei a transcrição, mas eu sempre deixava em aberto a possibilidade de que ele pudesse levar para casa e ler o texto com mais calma, caso o desejasse.

Optei por manter a escola onde realizei o estudo preliminar, incluindo outras professoras de EF que não havia integrado essa primeira fase do estudo. A colaboradora do estudo preliminar mostrou-se, ao longo da investigação, o que se pode chamar de informante privilegiada, com quem pude conversar muito e obter muitas informações sobre o tema investigado. Na etapa final das entrevistas, retomei sua primeira entrevista e confrontei com o roteiro que usei com o conjunto de colaboradores, procurando identificar os questionamentos que haviam sido acrescentados ou alterados.

Feito isso, imprimi uma nova cópia da primeira entrevista e entreguei-lhe à colaboradora em um dia previamente agendado. Ela pode reler sua própria entrevista, e o roteiro novo no qual eu havia assinalado a lápis algumas questões que me pareciam diferenciadas em relação ao primeiro modelo. Encerrada a leitura,

procurei um local mais reservado (sala de vídeo da escola), onde ela releu essas questões e as comentou. O material dessa nova entrevista foi transcrito e, como no caso anterior, devolvido para sua apreciação e, posterior autorização para uso nas análises.

Encerrada essa fase, retirei-me do campo por um período, durante o qual mergulhei intensivamente no processo de análise, agora com o material das entrevistas somado às notas de campo e às observações em aulas em um processo inicial de triangulação com a literatura e os documentos. A triangulação exige um novo olhar sobre as informações obtidas em campo, mediante o conteúdo de documentos e referenciais teóricos. Por outro lado, também permite uma releitura de documentos oficiais, a partir da “história não oficial” obtida em campo, mas nem por isso menos verdadeira. Do mesmo modo, enriquece a compreensão das fontes teóricas, percebidas em estreita relação com as referências do trabalho de campo. Não há, portanto, uma hierarquização em relação a importância que cada uma dessas instâncias possa ter, tampouco uma linearidade no trato com as mesmas.

Em um primeiro momento, procurei identificar categorias amplas, avançando em relação ao estudo preliminar. Após essa etapa, avancei no processo de análise, procurando trabalhar mais detidamente com o material das entrevistas. Desse nível de análise emergiu um conjunto mais ampliado de categorias e alguns comentários ou “pistas” que foram apresentadas para um diálogo em cada escola. Esses encontros foram agendados a com antecedência de uma semana, quando visitei cada escola e entreguei uma cópia do texto de um trabalho apresentado sob a forma de pôster no XIV CONBRACE. Esse trabalho já indicava algumas categorias e fundamentava-se no projeto e estudo preliminar. Esclareci sobre as limitações do estudo, mas, de algum modo, era uma oportunidade de terem contato com um material sistematizado antes de nos encontrarmos.

Em cada escola entreguei uma cópia desse trabalho às direções e, antecipei minha disponibilidade de, futuramente, discutir a investigação com o coletivo da escola, caso houvesse interesse. Expliquei-lhes que, nessa etapa, a devolução das interpretações ainda eram parciais e restritas ao grupo de colaboradores de cada escola. Uma das diretoras interessou-se em incluir essa apresentação na programação de aniversário da escola, o que, ao final, acabou não acontecendo.

Três escolas optaram por realizar esse encontro no dia da reunião pedagógica quando todos os professores estão na escola. Desse modo, marquei,

em concordância com as escolas, os encontros para esses dias, e nas escolas que têm um horário para EF priorizei esse horário. Mesmo com a organização antecipada, quando retornei às escolas, nos dias marcados, particularmente nas unidades maiores, o encontro teve que ser mais curto do que o previsto em função das pautas extensas das reuniões e de acúmulos de tarefas não previstas para aquele dia. Descartei a hipótese de remarcar esses encontros porque o tempo no campo já havia me mostrado que o cotidiano das escolas é, de fato, perpassado por um acúmulo de tarefas, muitas delas imprevistas e que se acumulam para os dias de reunião quando todos estão na escola. Desse modo, se marcasse uma nova data, o mais provável é que essas situações se repetiriam, com a desvantagem de acarretar atraso no cronograma da pesquisa.

Mesmo diante dessas limitações, esses encontros tiveram relevância, à medida que pude ter uma noção da repercussão das primeiras interpretações para os colaboradores. Em vários momentos, foi possível ouvir comentários e esclarecer aspectos sobre a construção do processo. Em todos os grupos havia integrantes que tinham particular interesse pelo processo de construção do processo investigativo e dos aspectos metodológicos subjacentes a ele, em função de estarem envolvidos com algum tipo de trabalho acadêmico ou com intenção de fazer mestrado futuramente. Surgiram, também, questionamentos de alguns professores e algumas inquietações ao tomarem conhecimento, através das interpretações apresentadas, de algumas situações bastante diversas de sua realidade mais próxima.

A diversidade do grupo propiciou que um mesmo tema pudesse despertar considerações diferentes e, por vezes, surpreendentes por parte de alguns colaboradores. Do mesmo modo, as representações acerca de alguns temas tratados também apresentavam aproximações e distanciamentos que convidam a reflexões cuidadosas sobre a prática pedagógica dos professores de EF no atual momento da RMEPA.

O que me pareceu evidente foi a importância que esse momento parece ter tido para os colaboradores. Alguns deles manifestaram isso de modo explícito e como parte fundamental de um processo investigativo que nem sempre acontece, o que frustra bastante alguns professores que se dispõem a colaborar.

Em uma das escolas, o encontro realizou-se ao final da manhã e o diálogo atingiu um nível de interesse que, dado o adiantado da hora, o grupo de

colaboradoras sugeriu todas fossem almoçar juntas em um local próximo à escola para que continuar as discussões, mesmo que em caráter informal.

As possibilidades de aproximação entre a universidade e a escola passam, também, por momentos como esse que, de forma diferente do que a pesquisa-ação ou pesquisa participante, propiciam aos pesquisados um diálogo, mesmo que limitado, com a pesquisadora e abrem possibilidades para um espaço de reflexão diferente dos já constituídos no cotidiano da escola, entre os seus pares. Volto a insistir na preocupação que perpassa esta investigação, no sentido de, ainda que de forma limitada, conferir um caráter formativo ao processo de investigação para todos os envolvidos.

Ao retornar ao processo de análise/interpretação das informações coletadas no campo, após o retorno às escolas, centrei minha atenção, em um primeiro momento, nas unidades de significado que somavam 1053. O número elevado deve-se ao fato de que, diferente do processo utilizado na dissertação, nesse caso identifiquei as unidades em cada entrevista e listei todas elas, acompanhando a seqüência das entrevistas. Concretamente isso significa que tomei as unidades de cada entrevista de modo seqüencial, anotando o início e fim de cada entrevista, sem a preocupação de que ocorressem unidades muito semelhantes e que pudessem, eventualmente, fundir-se. Apenas anotava novamente e, ao lado, fazia uma observação se havia proximidade ou se, de fato, repetia o mesmo significado manifestado por outro colaborador. Também anotei observações sobre algum detalhe que sugerisse proximidade/negação ou algum tipo de relação com outras falas.

A diferença a qual me referi, em relação ao processo usado na investigação do mestrado, é que, naquela ocasião, simplesmente destaquei as unidades de significado e quando um significado me parecia muito semelhante a outro, já expresso em entrevista anterior, eu utilizava a mesma unidade de significado, o que resultou em um número menor no conjunto. A diferença não está relacionada simplesmente a uma alteração numérica ou quantitativa, mas procurei analisar com maior atenção o que poderia representar um significado que reincidisse em diferentes entrevistas, expresso por colaboradores que atuam em contextos diversos, tentando aprofundar um pouco mais as sutilezas e subjetividades das manifestações.

O que, talvez, pareça óbvio aos pesquisadores experientes não me parecia claro quando realizei primeira investigação, o que reforça, para mim, o processo de amadurecimento de cada pesquisador e a importância, além de uma sólida formação de leitura e discussão, do exercício de campo e da capacidade de análise. A junção desses fatores possibilita uma ampliação e, principalmente, um refinamento no uso dos instrumentos de pesquisa e na análise dos achados do campo. Outro aspecto relevante se deve ao processo de constituição do grupo que propiciou uma interlocução mais ampliada durante o processo.

Na continuidade do processo, passei a exercitar aproximações entre as unidades de significado, procurando identificar possíveis categorias de análise. Chamo de exercício à medida que, de fato, me debrucei sobre as unidades de significado de modo concentrado, a fim de perceber os possíveis “movimentos” entre elas, na tentativa de evitar ou minimizar enquadramentos mecânicos. Esse exercício consistia em, muitas vezes, a partir da unidade de significado, retomar a fala original com o intuito de refletir sobre a manifestação do colaborador no contexto onde a mesma teve lugar. Com isso, “brinquei” por muitas horas e dias com esse “jogo de significados”, buscando montar um quebra-cabeça, muitas vezes tendo que relembrar momentos da entrevista, expressões faciais, silêncios, enfim, toda a sorte de detalhes que pudesse contribuir para a interpretação. A isso eu denomino tentar captar o significado de forma contextualizada.

Esse possível exagero me parece justificado quando consigo perceber aproximações inusitadas, vindas de realidades distintas ou de colaboradores/as com trajetórias bastante diversas ou, ao contrário, docentes submetidos a condições bastante similares com representações que ora se aproximam ora se distanciam enormemente.

Tudo isso pode soar óbvio ao se considerar a idiosincrasia como aspecto de fundamental importância em pesquisas similares a essa. Ainda assim, instigam-me os caminhos pelos quais se forjam as representações do professorado de EF em torno de suas práticas, seu conhecimento, e a área em que atuam.

Ao final desta tese apresento algumas considerações a partir de um segundo encontro realizado com os colaboradores, dessa vez agrupando os integrantes das quatro escolas para uma exposição da versão final das categorias de análise, que teve lugar na Sala de Seminários do LAPEX, no dia 22 de março de 2006.

Esse encontro representou a opção de submeter minhas interpretações sobre o fenômeno observado ao exame crítico dos colaboradores, estabelecendo, de modo concreto, uma relação dialógica na dinâmica do processo analítico desta investigação.

As categorias que emergiram do processo de análise serviram de título aos capítulos da terceira parte da tese. Durante a elaboração das interpretações algumas dessas categorias apresentaram ofereceram possibilidades de desdobramentos, os quais foram transformados em seções dos capítulos originais. . Esses desdobramentos preservam, desse modo, o vínculo com a categoria original e puderam, também, ser devidamente explorados e desenvolvidos de maneira mais detalhada, sendo apresentados na forma de seções, dentro de cada capítulo.. O quadro abaixo apresenta as categorias trabalhadas.

N.	TÍTULO DA CATEGORIA
1	A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA
2	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
3	REPRESENTAÇÕES EM TORNO DO TEMA CURRÍCULO
4	REPRESENTAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
5	PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – O QUE PENSAM OS PROFESSORES INVESTIGADOS
6	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
7	COLETIVO E CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
8	CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: INOVAR, RESISTIR OU ABANDONAR?
9	REPENSANDO A PESQUISA CIENTÍFICA <sup>83</sup>

QUADRO11 – Categorias de análise

A terceira parte da tese, apresentada a seguir, trata das interpretações que são apresentadas conforme acabei de descrever.

<sup>83</sup> Essa categoria, no texto representa o capítulo de encerramento, daí a ser seguida do subtítulo: considerações finais.

**PARTE III**

**ACHADOS E INTERPRETAÇÃO**

## 8. INTRODUÇÃO ÀS INTERPRETAÇÕES

*Porque não basta olhar, é preciso ver; mas ver também é limitado, precisamos fazer alguma coisa com aquilo que vemos.*

*Mitsi Pinheiro de Lacerda, 2002.*

A terceira parte desta tese se constitui das interpretações elaboradas sobre os achados de campo a partir do trabalho de análise descrito na parte II. Essas interpretações foram trabalhadas, revistas e, num processo de certa forma circular, resultaram, ao longo do processo, em um conjunto de categorias. A partir dessas primeiras categorias, iniciei o processo de interpretação e, à medida que avançava, identificava desdobramentos de alguns significados até então não desvelados. Um processo intenso, em que o caráter analítico dessa modalidade de investigação, ainda que permeie todo o processo, atinge então um nível de profundidade maior. Foi quando pude mergulhar nesse universo de significados expressos de diferentes formas pelos colaboradores e, cuidadosamente, refletir sobre os achados, fazer aproximações com a literatura e, finalmente, dar corpo a tudo isso através da escrita.

Havia chegado o momento de solidão, de recolhimento, de introspecção, e um “diálogo” interior se estabeleceu. O imenso quebra-cabeça das unidades de significados foi ganhando forma através de aproximações, agrupamentos que levaram à categorização propriamente dita. A emergência das categorias foi, antes uma forma mais sofisticada de análise e interpretação, quando a segunda começou a se sobrepor com maior intensidade, no entanto, não me parece que esse seja um processo final. Com frequência, no processo de escritura as lembranças e as relações até então despercebidas, surgem repentinamente e podem provocar alguns rearranjos nas interpretações. Isso não quer dizer que haja uma quebra na estrutura do texto, mas representa a dinamicidade e o caráter criativo desse processo que, entendo, é o que aproxima o estudo etnográfico das obras de literatura ficcional. É quando o pesquisador “conta uma his(es)tória.

A tentativa de elaboração do conhecimento/compreensão do que, na condição de pesquisadora, julgo ter elaborado, corporifica-se mediante a autoria do texto. Tentei de forma honesta e rigorosa, buscar o que Morin (1999, p.142)

denomina de “conhecimento sadio”, imaginando-o como “uma navegação auto-eco-regulada entre contradição e coerência, ordem e desordem, certeza e incerteza”. Por mais paradoxal que possa parecer, o rigor científico pode ser exercido nessas condições e me parece até mais seguro admitir a existência das incertezas e das contradições e, desse modo, afastar-me de pretensões prescritivas, monolíticas e prepotentes.

As interpretações são, ainda, a partir das noções de Morin (1999), traduções da realidade, com um olhar situado, posicionado, mas nem por isso menos cuidadoso ou válido do que outros olhares, discordantes ou divergentes.

## 8 A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Daí, naquele momento deu um estalo, eu descobri a minha missão mesmo: eu quero, a partir de agora, conhecer e estudar, motivar as pessoas para a prática de exercícios, a ter uma vida mais saudável (Rubens, 02/06/05).*

A fala de Rubens chamou a minha atenção pelo fato de que ele manifestou uma representação de EF fortemente relacionada à saúde, antes mesmo de seu ingresso no curso. Não considero possível chegar a conclusões generalizantes em torno desta fala, mas é possível afirmar que ela expressa uma representação sobre o EF bastante difundida socialmente, mesmo para os que não atuam na área.

A EF, historicamente, sempre esteve fortemente associada à saúde e à preservação da qualidade de vida. Em termos de formação encontra-se em uma situação que, de fato, a situa na área da saúde, mesmo que sem a legitimação de um significativo segmento de profissionais da área que tem outra compreensão sobre EF<sup>84</sup>.

Falas que identificam a relação histórica com a medicina aconteceram em várias entrevistas e algumas serão retomadas ao longo deste texto, algumas, semelhantes às de Rubens, que conduziram ao curso de EF. A opção pela EF escolar nem sempre aparece como o desejo inicial dos colaboradores, mas alguns acontecimentos acabaram por conduzi-los a esse espaço de atuação..

O fenômeno que me propus a investigar trata da prática pedagógica da EF no currículo organizado por ciclos, em quatro escolas da RME/POA, considerando as tensões e reflexões que perpassam esse processo. O longo período de estada em campo levou-me a períodos de reflexão que, em diferentes momentos trouxeram à tona outras questões subjacentes ao tema. Uma delas, deduzi, inicialmente, que seria a trajetória docente dos professores um dos aspectos fundamentais, o que de

---

<sup>84</sup> A recente classificação das áreas de conhecimento através do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) acirrou os debates no cenário acadêmico da EF brasileira, já existentes devido à interface dessa área de conhecimento com diferentes ciências. Para mais ver: Ferreira Neto (2005), Molina Neto et al. (2005), Paiva (2003) e Vaz (2003), entre outros.

fato confirmou-se. No entanto, ao longo das observações, entre muitas conversas e acontecimentos, fui descobrindo que a trajetória docente tem seus fundamentos enraizados, muitas vezes, em experiências que antecedem ao ingresso no magistério, no próprio curso de EF ou até mesmo antes, nas vivências escolares ou pessoais de infância.

Desse modo, procurei compreender o caminho até a escolha pelo curso de EF e os mesmos revelaram-se, por vezes, surpreendentes e abriram novas possibilidades de compreensão sobre a prática exercida por esses professores. Confirmando achados apresentados por Santini (2004, 2005), nem sempre a EF era a primeira opção dos professores investigados, mas, invariavelmente, acabaram por se identificar com a docência da EF escolar, a despeito das inúmeras dificuldades que mencionam.

Seis colaboradores tendiam para outras áreas profissionais antes de optarem pela EF. Para alguns, a dúvida se desfez antes mesmo do vestibular; para outros, na segunda tentativa. Para Rosa, no entanto, a decisão veio mais tarde, após cursar medicina por dois anos. No terceiro ano ingressou em EF e seguiu mantendo o de medicina, até que a escolha pelo de EF prevaleceu.

Rosa atua em uma escola grande, com I e II ciclos, e se diz uma professora realizada. A opção em abandonar a medicina veio, segundo ela, exatamente da descoberta de que gostava muito de dar aulas, embora sua área de atuação, inicialmente, se restringisse à natação.

[...] quando eu sa i do colégio, em 78, eu estava em dúvida entre EF e medicina. Da i eu fiz primeiro o vestibular para medicina para ver como   que era, passei, fiz dois anos, quase três praticamente, da i no terceiro ano, quando eu ia fazer o terceiro ano eu fiz o vestibular para EF também, da i eu fiquei aquele terceiro ano fazendo as duas e a i eu larguei a medicina e fiquei na EF, na UFRGS, a i fiquei na EF até 1987, final de 87 quando eu me formei em EF. (Rosa, 01/12/04)

Para Eva, o caminho foi um pouco diferente pois após o ingresso na profissão e algumas experiências, decidiu por uma segunda opção profissional paralela   docência em EF, de modo a garantir melhores perspectivas financeiras.

Já, para Camila,, também houve o interesse por outra carreira, mas a vivência esportiva parece prevaleceu, conduzindo-a ao curso de EF, conforme sua fala:

Na minha adolescência eu fui atleta, na cidade onde eu morava. A minha primeira opção para vestibular foi para direito, só que eu gostava de

EF e aí acabei fazendo a opção de fazer o curso, tinha a possibilidade de fazer à noite e trabalhar durante o dia e foi a saída que eu arrumei naquele momento. (Camila, 09/12/04)

[...] o que me motivou em fazer EF foi que desde 11 anos eu sempre me envolvi com esporte e aí no segundo grau eu decidi que iria fazer EF, no segundo ano. Até então, no primeiro e até a metade do segundo ano eu ia fazer medicina. Aí foi um choque! Eu comuniquei a família que iria fazer EF – “mas como? Tu não ia fazer medicina?”- mas o gosto pelo esporte foi muito maior. E eu gosto muito porque tem uma relação direta que a gente pode fazer com a área médica e eu gosto muito de fazer muito isso na EF, esse paralelo, então eu me sinto um pouco contemplada quando eu aprofundo essas questões do corpo humano, questões mais específicas da área da medicina na EF. Isso ameniza um pouco aquela coisa assim: “ah, deixou a medicina para fazer EF!” não, eu consigo, em alguns momentos juntar um pouco as duas. (Elisa, 16/12/04)

Quando eu estava saindo desta escola é que eu decidi fazer outro curso de graduação e aí eu decidi fazer Odontologia, já estava iniciando o curso. (Eva, 25/11/04)

As diferentes situações citadas acima tiveram diferentes repercussões na prática pedagógica dessas professoras. Camila parece ter superado a questão e ter assumido plenamente a docência, deixando para trás as incertezas. Ela atua em uma escola que desencadeou a experiência do ensino organizado por ciclos na Escola Cidadã e tem uma trajetória de forte engajamento com o ensino público, não apenas na docência de EF, mas, também, com atuação em outros espaços vinculados à educação.

Já, no caso das professoras que tinham uma aproximação com a medicina, há um traço comum: o interesse nos conhecimentos de caráter biológico que ambas expressaram e que, de certa forma, repercute nas práticas que desenvolvem, as quais tive oportunidade de presenciar.

A influência da medicina sobre a constituição da EF brasileira e reflexos na esfera escolar não são novidade.. Recentemente, no entanto, as produções de Ferreira (2001), Palma (2001), Palma et al . (2003), Weissmann (2003), Devide (2003) têm retomado a discussão em torno da relação saúde e EF (incluindo a EF escolar), a partir de uma visão mais ampla e crítica. Tais produções fundamentam-se em conceitos mais abrangentes sobre saúde, considerando aspectos políticos, econômicos e sociais que possam influenciar tanto o acesso aos diferentes meios de promoção da saúde, quanto à prática de atividades físicas e as reais relações entre uma e outra.

A longa convivência que pude ter com os colaboradores e mediante as freqüentes oportunidades de diálogo, levam-me a afirmar que, ao que tudo indica, tais discussões não têm chegado às escolas..

O caso de Eva, no entanto, que graduou-se em Odontologia, chamou-me a atenção pelo fato de que ela, efetivamente, se divide entre duas profissões e em cidades diferentes. Ainda que isso não afete o seu comprometimento com o trabalho em termos do cumprimento de suas responsabilidades na docência, muitas vezes perguntei-me sobre como isso poderia repercutir em termos de seu envolvimento e no investimento pessoal no magistério, em termos de formação, leitura, reflexão. Tal suspeita se apóia mais nas suas manifestações em relação às suas próprias aprendizagens ao longo de todo o processo.

Suas representações em relação à docência passam por uma posição de que a função na EF não lhe dá remuneração adequada às suas expectativas, o que a prática da Odontologia permite. Por outro lado, Eva expressou um forte vínculo com a escola onde atua e pude participar de uma atividade de dança que sua colega de EF iniciou com um grupo de professoras e do qual ela participava, mesmo em horários de pausa do almoço.

O caminho para EF, para alguns bastante previsível dada sua vivência esportiva na infância e adolescência, tomou rumos inesperados ao levá-los à escola e não à atuação frente a equipes esportivas como desejavam inicialmente. Em alguns casos, o magistério era algo que rejeitavam com veemência, mas, posteriormente, aderiram a ele e, para sua própria surpresa, com grande entusiasmo.

EF foi o porquê no meu tempo de escola eu já fazia na SOGIPA, atletismo, fazia esporte, eu sempre fui muito do esporte. (Marta, 25/11/04)

[...] mas tinha desde os meus doze anos o vôlei que eu acho que é como na maioria das pessoas ... entrei com onze, doze anos na escolinha, fui atleta no mirim e infantil, joguei estadual e aquela coisa toda e depois passei para outro clube e foi uma das grandes frustrações da minha vida porque acabaram dizendo que eu estava gorda e não sei o que e aí a menina que tinha o peso que eu tinha, mas era filha do sócio acabou ficando no clube eu comecei a ser escanteada, aquelas coisas normais da exclusão, mas eu amava aquilo ali. Aquilo era a minha vida: dos onze aos quinze anos foi vôlei para mim, tudo era o vôlei. Essa coisa de jogar, do coletivo, do objetivo e tal ... e aí eu pensei, bom, quem sabe a EF não é um meio de eu ser técnica em vôlei, já que eu não pude ser atleta ... o meu primeiro objetivo na EF era esse: ser uma técnica de vôlei. (Nina, 17/06/05)

A vivência da EF escolar também teve importância para alguns colaboradores que mantêm vivas as lembranças prazerosas em relação a isso, enquanto que outros associam suas “vivências corporais” intensas com uma infância vivida em cidade pequena, com possibilidades de brincar ao ar livre e de uma vasta experimentação de jogos e brincadeiras.

Duas professoras relacionaram sua escolha pela EF uma aproximação com a arte. Uma delas, pela longa vivência com dança, optou pela EF embora tenha cogitado em seguir artes cênicas. A escolha hoje lhe parece acertada, pois, apesar das dificuldades cotidianas da docência, afirma gostar muito de dar aulas. Já, a outra entrevistada, tendo desistido de outra carreira, afirma que o gosto e interesse por arte levaram-na à EF, por entender que há uma estreita relação entre essas duas áreas e, do mesmo modo, expressou estar realizada com a opção pela docência.

[...] na verdade a minha idéia era artes cênicas em função da dança. Então, depois das artes cênicas, a minha idéia era EF. Depois eu até me apaixonei, acho que deu tudo certo. Que bom que eu fui para a EF. Contribui muito mais do que se eu tivesse ficado nas artes cênicas. (Ana, 26/06/03).

A triangulação entre observações, documentos, entrevistas e literatura levou-me a identificar manifestações bastante contraditórias dos colaboradores em relação à docência da EF escolar. O intenso envolvimento dos professores investigados com a escola e com seus estudantes não impede que vários deles vivam momentos de grande desgaste emocional e ondas de desânimo. Existem, sem dúvida, alguma, especificidades da RME/POA e de cada escola em particular, que podem contribuir para diferentes sentimentos dos professores em relação ao seu trabalho, mas existem alguns condicionantes presentes no magistério em diferentes partes do mundo que acabam por atingir a diferentes professores em contextos também distintos. Zeichner (2002, p. 49) afirma que:

O que temos, hoje, em várias partes do mundo é uma situação em que o discurso sobre os professores proclama a autonomia, a capacitação e a profissionalização, enquanto que as condições materiais do trabalho dos professores (salário, tamanho das turmas e disponibilidade de materiais pedagógicos, etc.), seu *status* (grifo do autor) na sociedade e auto-estima têm se deteriorado.

Conforme já mencionado na parte inicial desta tese, o aspecto financeiro não se encontra entre os problemas mais mencionados pelos professores investigados por Santini (2004, 2005). No entanto, isso não impediu que grande contingente de

professores de EF da RME/POA tenha apresentado traços característicos da Síndrome de Esgotamento Profissional, conforme conclusões desse mesmo estudo. Outros fatores que, ao longo das interpretações serão mais explorados, incidem sobre a prática pedagógica dos professores de EF, durante sua vida profissional, gerando alternâncias de sentimento em relação ao seu trabalho.

Revedo o conjunto de entrevistas, confirmo a diversidade de motivos apresentados pelos professores, para justificarem sua opção pela carreira em EF. Por outro lado, todos acabaram por aproximar-se a partir do direcionamento para a docência da EF escolar, mais especificamente na RME/POA. No entanto, a trajetória até as escolas onde hoje atuam, também é bastante rica em diversidades, até mesmo pelas diferenças de faixa etária e de experiências profissionais. Daí, a emergência de uma categoria que trata dessas trajetórias e, de certa forma, do modo com que os colaboradores vêm construindo a docência da EF no âmbito escolar, e que será tratada na seqüência do texto.

## 10 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL - CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

*A minha mãe me arrastou para o magistério e eu fui braba, mas eu gostei, o pior é que eu gostei! (Laura, 14/12/04)*

As trajetórias profissionais dos professores investigados apresentam uma ampla diversidade, alternando inícios precoces e tardios na docência escolar, e uma multiplicidade de experiências, em diferentes espaços de atuação, em contraponto a carreiras construídas unicamente na RME/POA, com poucas variações de escola e funções. A composição do grupo investigado possibilitou, pela sua diversidade, perceber as diferentes representações que se constroem sobre a EF e sua prática pedagógica nas escolas, em parte relacionadas às experiências vividas ao longo de suas trajetórias docentes, as quais serão tratadas em três segmentos: o ingresso na docência, as experiências em diferentes redes de ensino e a compreensão da complexidade da escola no seu conjunto.

### 10.1 RITUAL DE INICIAÇÃO: COMBINANDO ENTUSIASMO COM DESPREPARO

Para Ana, o início precoce com o ensino da dança possibilitou a criação de uma prática pedagógica fortemente marcada pelo aproximar-se de valores estéticos<sup>85</sup> e de vivências até então inédita para os seus alunos. Teve, também, um lado muito difícil que foi a superação de algumas barreiras diante do ensino de práticas esportivas.

Eu sempre tive que pesquisar muito para dar aula, porque na verdade, a área do esporte, a do trabalho, nunca foram minhas áreas. A minha gestualidade é muito da dança e do ballet. Eu sinto dificuldade quando eu vou dar uma aula de handebol para fazer os alunos entenderem. Então eu sempre usei muito assim, a expressão corporal, a dança, para fazer meus aquecimentos e para fazer planos de aula (Ana, 26/06/2003).

Foi exatamente o sentimento de limitação diante do ensino dos esportes coletivos com bola que possibilitaram a Ana a elaboração de práticas, desde o início, marcadas por atividades gímnicas, com ênfase no ritmo e marcada por traços

---

<sup>85</sup> A estética constitui um campo que permite diferentes abordagens, a partir de vários referenciais teóricos que não serão abordados nesse trabalho. Gostaria de ressaltar, no entanto que as falas dessa colaboradora, em particular, que trabalha sistematicamente com dança e numa perspectiva interdisciplinar onde, junto com Arte-educação procuram criar espaços para experiências, acesso e reelaboração de conhecimentos que fundamentem uma educação estética.

peculiares, logo notados por outros colegas da escola. Ao observarem os aquecimentos de suas aulas, algumas professoras identificavam um trabalho esteticamente diferenciado e incentivaram Ana a realizar pequenas apresentações que, ao longo do tempo, levaram à consolidação de um projeto de dança já existente na escola.

De outra parte, Bruna, que teve um ingresso tardio na docência de EF escolar, sente-se, pouco experiente, mas reconhece que sua maturidade e experiência anterior, ainda que com fitness, possibilitou-lhe lidar com maior tranquilidade com as dificuldades que se apresentam, e o fato de já ter filhos, também influenciou na sua forma de lidar com os/as alunos/as.

Então realmente eu comecei quando eu entrei no município. Então foi meio uma aprendizagem na porrada, mas eu acho que uma coisa positiva é que eu não era mais nenhuma criança. Eu já tinha filhas, eu já tinha uma certa idade, uma certa base de experiência, de trabalho e sabia o que eu queria, sabia o que era importante e fui, devagarinho colocando isso no meu trabalho. (Bruna, 06/04/05)

O ingresso na docência da EF escolar, via de regra, é marcado por forte impacto, marcando um rito de passagem da condição de estudante/atleta para a condição de docente, como que “arremessados” para dentro das escolas, desprovido de um conhecimento sobre a realidade do cotidiano escolar de modo mais amplo. Conforme Molina Neto e Molina (2002) e Kunz (1996), os jovens professores, ao deixarem a universidade, são portadores de conhecimento e criticidade, mas com baixa capacidade para a reflexão. A formação inicial em EF ainda privilegia o exercício da prescrição em detrimento da capacidade de escuta e reflexão sobre a realidade em que o professor atua.

Nós éramos superatletas, nós não éramos preparados para ser professores, então quando eu ingressei no mercado de trabalho eu tive que rever, eu tive que ir atrás de muita coisa, porque eu não estava preparada, eu sentia que não estava preparada para dar conta do que a realidade estava me exigindo. Porque a preparação que nós tivemos foi aquela coisa de pegar, de ter o aluno perfeito, que te ouvia, que estava atento e que não fazia nada fora daquilo que estava planejado, então a gente tinha horas assim que ... pegava uma turma que tinha dificuldades e dizia: “Meu Deus do céu, eu não vou conseguir dar conta disso!” (Elisa, 16/12/04)

As principais críticas em relação a esse despreparo são direcionadas, com forte ênfase, para a formação instrumental, durante a graduação, e pouca fundamentação sobre os aspectos pedagógicos que envolvem o exercício da

docência. Mesmo as vivências preparatórias para a docência são descritas como “descoladas” da realidade das escolas, incluindo o estágio que, embora realizado dentro de unidades escolares (em grande maioria da rede pública) são experiências muito pontuais e com pouco ou nenhum envolvimento com o cotidiano da escola como um todo.

Em contraponto, Eva vê a experiência como fonte central de aprendizagem da docência. Para ela, a aprendizagem do “dar aulas” só pode ser feita na vivência da prática, na condição real de docente e ocorre um processo acumulativo, como expressa ao se referir sobre a preparação de futuros professores:

[...] porque a gente sai muito crua da faculdade, mas é inevitável, tudo vai aprender com a prática.[...] É impossível sair de uma faculdade sabendo tudo o que a gente sabe 10 anos depois, 15 anos depois. [...] Eles ainda vão aprender com a vivência, com a prática. Acho que nunca vai ser diferente disso, porque é o dia-a-dia, só a prática que vai proporcionar isso. (Eva, 25/11/04)

O confronto entre as falas de Elisa e Eva permite uma reflexão em torno da construção da docência e do que seria possível ou desejado, dentro da formação inicial e o que, de fato, só poderia ser apreendido no próprio exercício da docência. A formação permanente pode se constituir em um espaço suporte e qualificação ao longo da trajetória dos professores. De qualquer forma, predominam os comentários que expressam expectativas não-cumpridas em relação à graduação, no que tange aos assuntos ligados à EF escolar.

As críticas à formação inicial são preocupantes considerando-se que são expressas tanto por professores formados há duas décadas ou mais, e também por jovens professores, egressos nos anos 1990. Ainda que também sejam apontados avanços, particularmente em relação à formação para a pesquisa, a composição curricular e as disciplinas preparatórias para a docência ainda são limitadas e, de certa forma, dependem, antes, das próprias iniciativas dos estudantes do que propriamente da constituição dos cursos de graduação.

Da mesma forma, as reflexões em torno do ensino da EF escolar e da atual realidade das escolas parecem variar em função da postura individual dos docentes responsáveis pelas disciplinas oferecidas ao longo do curso, evidenciando uma concepção mais clara de currículo. De fato, o desconhecimento da dinâmica das escolas como um todo e das múltiplas relações e culturas presentes em seu interior

emergem nos relatos de professores de diferentes instituições, de gerações diversas.

O longo processo de discussões que vem se desenrolando nos últimos anos não parece estar próximo de alguma forma de consenso, mesmo diante da definição das Diretrizes Curriculares para a Educação Física. Mesmo reconhecendo a importância das determinações legais, concordo com Andrade Filho e Figueiredo (2004, p.151) ao afirmar que

“na execução do currículo vivo, no dia-a-dia da formação inicial, é que se pode alterar substancialmente a cultura de formação profissional do campo”, o que não é ditado por normas ou leis, mas fundamentalmente, a partir de posições políticas e concepções teóricas.

O processo formativo dos professores, de modo geral, parece manter, ainda, a forma linear e seqüencial que trata inicialmente de aspectos conceituais sobre ensino e aprendizagem, seguidos por aspectos metodológicos, observações de práticas e, finalmente, pela atuação do estagiário, “híbrido de ser aluno/a e ser professor/a”, conforme declaram Esteban e Zaccur (2002, p.19). As autoras destacam, ainda, que esse processo demonstra ignorar o caráter complexo do processo pedagógico que é perpassado “pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pela heterogeneidade (2002, p.19)”, o que pode explicar, ao menos em parte, processos de iniciação tão marcados por dificuldades e angústias.

A situação de Nina reflete a dimensão dramática que o início da docência pode adquirir quando uma jovem professora percebe o seu entusiasmo ser minado pelas dificuldades do dia-a-dia para as quais não estava preparada.

Era uma coisa assim que eu fui atropelada nos primeiros momentos, eu não conseguia nem conversar direito com a turma, era uma disputa assim, direta, de enfrentamento direto e eu era muito estressada e muito convicta do que eu queria fazer, meio que cega para a realidade que eu estava entrando. Não entrei na perspectiva de apreender e compreender. Eu entrei na perspectiva que eu ia fazer o que eu achava que tinha que ser feito, entendeu? E era isso que eu ia fazer lá e eu tinha que garantir enquanto professora, então eu levei muita porrada.(Nina, 17/06/05)

Nina integrou, durante a graduação, um programa de iniciação científica que lhe possibilitou uma formação bastante sólida<sup>86</sup>, tendo vivenciado, por meio de

---

<sup>86</sup> O Programa de Ensino Tutorial (PET) acolhe estudantes que são selecionados para integrarem um grupo de iniciação científica, onde atuam, sob a supervisão de um/a docente (tutor/a), como bolsistas.

estágios, a realidade das comunidades de vilas de Porto Alegre. Para ela foi, extremamente conflitante, o desejo de intervir em uma realidade que desejava poder transformar, mas a escola lhe impunha restrições às quais não conseguia se adaptar. Diz a entrevistada:

[...] olha, foi um ano crítico, acho que um ano, que eu me lembre. Eu falo para várias pessoas e isso é verdade: eu chegava em casa e eu tinha que, pelo menos uma hora, não vou te dizer a hora certa, mas eu ficava muito tempo que, ou eu deitava no chão da sala e chorava ou eu ia para o banheiro e chorava [...] além da frustração pessoal, da questão do meu trabalho, e de me sentir presa, eu me sentia presa, me sentia limitada, eu me sentia cerceada com aquelas regras, com aqueles cadernos, com aquelas coisas que eu tinha que fazer eu não via sentido e, ao mesmo tempo eu não me sentia apoiada porque eu me sentia completamente sozinha e ao mesmo tempo vendo a realidade daquelas crianças e, principalmente eu acho que a gente se comove mais com os pequenos porque os grandes te dão muita porrada, no início tu não consegue se comover direito, mas vê aquela coisa mesmo, a pobreza, a carência, aquelas coisas que tu ouvia falar e sabia que existia e que eu até tinha tido contato na vila, mas aí eu não entendia: a relação que eu tinha tão boa na praça, a parceria que eu tinha com a gurizada, como eu conseguia fazer coisas na praça, que eles não tinham obrigação nenhuma de estar ali, não tinha chamada e droga nenhuma, ninguém era obrigado a estar ali e eles iam, entende? Eles iam para ficar comigo lá. A gente conseguia fazer jogo de vôlei, a gente conseguia brincar, eu conseguia fazer as coisas, tu entende? E eu estava numa praça e ninguém tinha obrigação. Aí chego lá na escola e todo mundo tem que estar lá e é tudo o inverso! (Nina, 17/06/05)

Em narrativa muito semelhante à fala acima, McLaren (1997, p.93) descreve seu sentimento ao final de um ano de trabalho, após o seu ingresso em uma escola de periferia de uma cidade canadense:

Acho que eu esperava um sentimento de júbilo ou realização no final do ano, uma ovação emocional. Eu tinha atravessado um ano de fragmentação e agora estava pronto para o salto em direção a sanidade. Todo o ano tinha sido como se estivesse habitando as fronteiras do desespero. Tinha me transformado de uma pessoa com temperamento relativamente controlado e razoavelmente paciente em uma massa de terminações nervosas e instinto bruto. Desenvolvera uma carapaça que cobria minhas emoções numa tentativa de manter-me afastado das feridas dos garotos.

---

O processo formativo desses estudantes envolve leituras, discussões em grupo, pesquisas de campo, apresentações em eventos científicos e publicações, o que lhes confere uma experiência complementar bastante qualificada. Nos concursos realizados para SME e SMED no ano de 1998, vários integrantes desse grupo atingiram posição de destaque na classificação. Estudos como os de Silveira et al. (2005) e Goellner et al. (2004) apresentam dados importantes sobre o processo formativo de estudantes que participaram do programa.

A crueza da desigualdade social e o despreparo de jovens professores para enfrentar essa realidade ultrapassa fronteiras geográficas e mostra o lado sombrio da globalização. Atesta, ainda, que não se trata de um processo tão recente, mas que vem se constituindo há décadas e atualmente atinge dimensões assustadoras. Nina e McLaren estão ao mesmo tempo tão distantes e tão próximos.

Se o impacto inicial pode ser tão contundente como o foi para Nina, também pode representar aprendizagens inusitadas e desafiadoras. Dora, por exemplo, destacou a importância das aprendizagens elaboradas a partir de uma passagem por uma escola de educação especial, no início de sua experiência docente:

Bom, eu acho que essa coisa de eu ter caído assim de pára-quedas na escola de surdos, eu acho que foi um presente até, para a minha caminhada profissional. Porque eu estava fresquinha, não tinha experiência e, de repente eu caio em uma realidade tão sutil, tão ... até que me deu uma abertura, ali na escola de surdos, de eu colocar toda aquela bagagem que eu tinha, mesmo não sendo dessa área, especial, mas eu tive e oportunidade de colocar um pouco daquilo que eu estava pensando em fazer, ali, naquela escola de surdos. Porque era uma realidade diferente de manhã, e chegava de tarde, parece que eu entrava em outro mundo. E a prática da tarde, na escola de surdos, me fez mudar a prática da manhã. Porque de manhã eu tinha uma turma de quinta série, aquela coisa superagitada, nossa era muito estressante, eu me desgastava demais, a minha voz. E aí eu chegava de tarde eu entrava onde eu não ocupava nenhum pouco a minha voz, eu usava mais o meu corpo e eu fui transferindo isso: eu fui usando mais expressão corporal na manhã, fui colocando e fui vendo que a aula foi melhorando. (Dora, 26/11/04)

Dora e Nina se formaram, com diferença de três anos, entre 1995 e 1998, na mesma Universidade, no entanto, desde a graduação, tiveram trajetórias distintas e elaboraram suas experiências iniciais de modo singular. Nina, mesmo tendo vivenciado vários estágios, por sua iniciativa, em realidades similares às que atua, viveu intensamente a angústia de confrontar o desejo de realizar uma prática pedagógica progressista e os duros limites que a própria instituição lhe impôs, ao contrário de Dora que, viu-se desafiada a dar conta de uma situação para a qual não estava preparada e teve que buscar elementos a partir de sua própria vivência cotidiana e também de cursos<sup>87</sup> que a escola lhe propiciou como complemento.

De algum modo, o simples fato de ter tido a possibilidade de acesso a uma formação complementar, com o apoio da escola, Dora pode ter se sentido minimamente apoiada. Ainda que, concretamente, o acesso à formação em LIBRAS

---

<sup>87</sup> Dora mencionou uma formação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), proporcionada pela escola.

não desse conta de toda a complexidade de uma prática pedagógica diferenciada e desconhecida para ela, o fato de sentir-se respaldada pela escola pode ter feito uma grande diferença para enfrentar a situação.

Para algumas professoras, as experiências anteriores serviram para valorizar e potencializar seu trabalho nas condições da RME/POA; para outras houve um contraste, em termos de público o que lhes causou, ou vem causando, alguns questionamentos, por exemplo o caso de Nina, que confronta a realidade vivida em estágios em praças com os limites rígidos da escola. Ou, ainda, para Olga, para quem a passagem para a RME/POA significou um salto qualitativo em termos de condições materiais para realizar suas aulas, mas, por outro lado, lhe traz bastante desconforto no que se refere ao relacionamento com os alunos e o envolvimento deles nas aulas.

Já para Camila e Rubens, a experiência no ensino da EF escolar teve seu início ainda na Graduação e confirma a possibilidade e a importância da aproximação com a realidade escolar.

Daí eu comecei a estudar e no começo eu pensei em trabalhar mais a questão da saúde. Daí surgiram em 1994, os contratos emergenciais do governo do estado e o diretor de uma escola da cidade me convidou e eu trabalhei lá e comecei a perceber como é a realidade, que é importante. (Rubens, 02/06/05)

[...] eu comecei em 1982 a trabalhar com recreação psiquiátrica, em 83 eu comecei a dar aula nessa escola de ensino médio e em 1984 eu fui para essa escola municipal. Me formo em final de 84 e aí tinha um ginásio, um ginásio municipal, um complexo esportivo e a pessoa que era secretário de turismo e desporto da cidade me convidou para ir trabalhar lá, para fazer um trabalho com escolinhas de iniciação desportiva para mobilizar a gurizada porque não acontecia nada na cidade. [...] E fui trabalhar na secretaria de turismo e esportes que, na realidade, trabalhava além das escolinhas comecei a fazer coisas de evento na área esportiva: organização de campeonatos tudo que tu possa imaginar! Cidade do interior é bem ampla a atuação [...]. (Camila, 09/12/04)

Além do contato com a realidade, Camila acrescenta as condições do trabalho em cidades menores, que levam a uma multiplicidade de experiências que podem se constituir em uma bagagem muito importante para o professor iniciante. Camila continuou sua trajetória em Porto Alegre, ainda em redes públicas, mas sempre transitando em diferentes espaços e exercendo diferentes funções, além da docência em EF.

Se o apoio institucional, conforme apontado por Dora, pode ser de grande importância para o processo formativo do professor iniciante, é preciso lembrar que

outras alternativas talvez fossem possíveis a partir da graduação. Silva (2005) apresenta uma defesa do que denomina “docência precoce” que, ainda durante a graduação, pudesse articular docente-acadêmico/professor, aproximando a universidade e a escola mediante ações práticas e grupos de estudo. Segundo essa proposição, seria possível ao estudante desenvolver uma capacidade reflexiva mais acurada, mediante o exercício da docência ao longo da graduação, e, por outro lado, mobilizam conhecimentos do professor experiente, já atuante na escola em confronto com outras discussões do âmbito acadêmico, constituindo uma dinâmica inovadora de socialização do conhecimento.

## **10.2 OUTRAS REDES, OUTRAS TRAMAS**

Ao discorrer sobre a trajetória profissional dos colaboradores não pude me omitir de tratar as passagens por diferentes redes de ensino e os diferentes efeitos sobre a prática pedagógica desses professores. Retomo, no entanto, a relação escola pública/escola privada por entender que existem alguns aspectos significativos a serem desdobrados, de modo a subsidiar a compreensão dos significados que atuar na RME/POA possa ter para esses professores.

O professor Paulo, embora tenha iniciado a sua trajetória docente em uma escola particular, já tinha como objetivo ingressar na RME/POA que, para ele, representava a concretização de um projeto diferenciado, conforme expressou em sua entrevista:

Eu comecei na escola, na primeira série pública e me formei em escola pública. Meu histórico de formação é pública, eu sempre estudei em escola pública e sempre tive essa percepção, sempre acreditando que pode existir uma escola pública de qualidade. Gerenciada por todos os setores, por todas as camadas que compõem a escola: pais, alunos, professores e isso me aproximou. E a própria política que estava sendo desenvolvida em Porto Alegre, isso me seduz, chamou minha atenção. (Paulo, 08/12/04)

E mais à frente Paulo comenta sobre as limitações existentes na rede privada:

Tu fica restrito à tua ação enquanto professor. Tu opina até determinado momento. As decisões são tomadas por um corpo acima, que

não o corpo docente, o corpo funcional, as decisões são tomadas sempre assim. (Paulo, 08/12/04)

A noção de autonomia que parece embutida na primeira fala de Paulo aproxima-se da concepção do intelectual crítico, conforme Contreras (2002, p.192) construída no diálogo e na negociação permanente com a comunidade escolar, através dos diferentes segmentos que a compõem. Essa construção deve ter um caráter de continuidade, através de uma busca permanente nutrida pela análise e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, os fundamentos sobre os quais se assentam e os fatores que as condicionam. O autor exprime uma “autonomia madura”, que “requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizadas” (CONTRERAS, 2002, p.203).

Essa perspectiva de autonomia parece ser ainda uma busca, em vias de concretização, mas ainda frágil, seja pelas condições nas quais os professores atuam, seja pelas próprias contradições que se apresentam através de práticas que oscilam entre uma relação mais dialógica e mais transmissora. Conforme Neira (2005), a criação de uma aprendizagem com base no diálogo não é algo dado ou que surge espontaneamente, mas fruto de uma trajetória a ser percorrida, em que exercício da escuta e da capacidade de interpretar as relações no interior do grupo ocorrem de modo mais horizontal.

A passagem da rede particular para a rede pública associada a busca de autonomia foi apontada em Günther (2000), quando vários professores faziam comentários semelhantes aos de Paulo, justificando seu ingresso em redes públicas e o abandono da rede privada. Nesse caso, no entanto, o professor permanecia atuando nas duas redes, simultaneamente. Paulo reforça a noção, bastante presente entre os professores, de que a esfera privada oferece um espaço de atuação mais restrito, no entanto, a docência nesses diferentes espaços parece propiciar-lhe alternativas de realizar trabalhos organizados de forma diferente, do ponto de vista pedagógico. Sua posição é bastante diferente de de Carlos, que sequer se interessou pela rede privada em relação a qual, já tinha uma representação também marcada pela falta de autonomia.

Quando indagado sobre uma possível experiência em rede particular, Carlos respondeu, comparando-a à sua experiência de atuação em clube esportivo, ainda durante a graduação:

Olha, no início assim, eu até procurei, mas depois não ... eu acho que eu não tenho esse perfil, eu acho que no particular, nunca trabalhei, então são coisas que eu acho, eu acho que a gente tem que engolir muitos “sapos” assim que talvez possam violentar assim demais, vai ter que seguir assim uma regra que não concorde. E aí aquela coisa, como no Clube, era assim: “tu segue essa regra e se tu não quiser, tem um monte de gente que quer”. E eu acho que funcione em colégio particular assim também. Eu procurei no início, eu sei que é difícil de entrar, eu acredito que seja muito por indicação, por conhecer alguém da escola, esse tipo de coisa, como eu nunca conhecia ninguém eu nunca fui muito e depois eu desisti da idéia. Hoje em dia eu não me vejo trabalhando em escola particular. (Carlos, 24/11/04)

A opção de grande parte dos professores, já atuantes no magistério, pelo ingresso na RME/POA tem sido influenciada, particularmente nos últimos concursos, pelo processo de inovação implementado na esfera municipal, o que inclui: a melhoria de condições salariais e o acesso a ações de formação permanente. A perspectiva de participar de um projeto diferenciado é um elemento que tem despertado o interesse de muitos professores. Isso, contudo, não elimina as contradições vividas no interior das escolas municipais. As contradições a que me refiro são, principalmente, entre propostas e discursos de uma parte e as condições de concretização dos mesmos no cotidiano. As condições materiais, de recursos humanos comprometem, em muitos casos, comprometem a realização de projetos político-pedagógicos. Existe, no entanto, as condições mais, ou pelo contrário, menos favoráveis a concretização de inovações como o currículo organizado por ciclos dentro dos diferentes coletivos docentes. Alguns desses aspectos serão retomados mais à frente, quando tratar de trabalho coletivo e no final do texto.

Carlos, do mesmo modo que Dora e Olga, atuou em redes municipais da Grande Porto Alegre e a passagem para a RME/POA parece ter sido um recomeço, pois, as exigências eram bem diferentes e os desafios maiores. O ponto principal, comum em professores iniciantes, é que a eles são oferecidas “as sobras”, isto é, as turmas mais difíceis, os piores horários, enfim, o que foi rejeitado por todos. Na RME/POA, essa situação parece ter um nome, ou um estigma: turmas de progressão. Essas turmas, tal como explicado anteriormente, foram criadas com o objetivo de possibilitar aos alunos com defasagens de faixa etária em relação a escolarização, um processo de aprendizagem diferenciado, visando sua inserção ou re-inserção em uma turma de sua faixa etária.

Assim como o processo de implantação do currículo organizado por ciclos adquiriu contornos bastante específicos nas diferentes escolas, nas turmas de progressão ocorre que, em algumas situações, acabam por se constituir em turmas

discriminadas e que reúnem alunos com dificuldades no processo de escolarização, em situação de risco social associada a uma frequência irregular e frágeis vínculos com a escola e pouca auto-estima. Em alguns casos, chegam a essas turmas alunos com síndromes diversas, e nem sempre tem o acompanhamento necessário fora da escola.

E quando eu comecei a dar aula, como eles esse ano não tinham EF, então eles estavam acostumados a que: bateu para a aula de EF, cada um faz o que quer. Aí o que eu comecei a virar um “catador de aluno”. Batia eu ia catando os alunos ...para tudo que é lado e eles iam nas outras salas, batiam nas portas, subiam no corredor, faziam tudo o que não podia.[...] Então isso começou a me angustiar bastante porque eu me sentia um incompetente, pô a minha turma está lá, bagunçando e os colegas vão falar, vão reclamar. Não que eu ficasse preocupado com a reclamação, diante de uma direção, porque a direção sabe como era, mas eu me sentia muito mal, pô essa turma é minha, essa turma tinha que estar aqui, fazendo o que a gente, o que eu e eles, o que nós acharmos que é mais legal. Então eu virei um catador de alunos, eu ia catar aluno e procurava e voltava e quando via o outro já tinha ido embora e ninguém obedecia ninguém. O fato de chegar novo, não ser da comunidade, isso aí me ... eles não ... e me olhavam assim, até por ser mais novo em relação aos outros professores - “ah, mas é professor ? deve ser estagiário .” (Carlos, 24/11/04)

As turmas de progressão pressupõem um trabalho diferenciado, que nem sempre é realizado, por diferentes razões que vão desde as condições concretas em termos de recursos humanos até às concepções teóricas e representações que os diferentes professores que atuam com esses grupos possuem a respeito de prática pedagógica e conhecimentos pertinentes para esses alunos.

Para alguns professores, essas turmas não representam, exclusivamente, dificuldades, mas, também, desafios e possibilidade de novas aprendizagens. Para outros, no entanto, isso pode significar uma situação extremamente desgastante, do ponto de vista emocional, chegando ao limite do suportável, conforme narra Marta:

[...] é que eu não queria me aposentar, eu lutei muito para não me aposentar, porque eu acho muito bom ter uma atividade, eu não quero parar total. Claro, que eu vou ter que parar, mas esse convívio com o aluno, é gratificante, fora esse ano que teve uma turma, essa BP muito terrível, que foi a única turma na escola, porque nunca teve isso aí. Eu sempre consegui dar aula para tudo quanto é turma, sempre tive pronta com eles. Esse ano foi o ano mais difícil para mim, esse ano. Eu não sei se é um desestímulo, não acredito que seja só meu, mas essa turma BP às vezes me faz pensar em parar mesmo, que eu digo que às vezes já está na hora, porque eu não tenho mais pulso, não tenho mesmo! E eu nunca tive problema com aluno, na minha vida, nunca chamei secretaria, sempre fui muito bem recebida por eles, com todas as faixas etárias. (Marta, 25/11/04)

As mesmas experiências, em momentos diferentes da trajetória profissional podem adquirir significados muito diversos, e as dificuldades e angústias do professor iniciante podem se converter em desafios, mas, para uma professora prestes a completar trinta anos, representam desestímulo e sobrecarga (SANTINI,2004).

As observações de aula que tive oportunidade de realizar com essa professora permitiram uma aproximação com um processo de distanciamento do dia-a-dia das aulas, mas, também, revelaram traços de uma cultura de imposição masculina, em que, o predomínio de meninos na turma e, em grande parte com idade superior à prevista para estudantes de ensino fundamental, parecia imprimir uma relação diferenciada frente à professora, na tentativa de impor seus interesses. Em alguns momentos, lembrei-me de situações próximas às descritas por Willis (1991) em que os estudantes apresentavam o que ele chamava de cultura contra-escolar, marcada, muitas vezes, por comportamentos de imposição masculina por demonstrações de força ou que a sugerissem.

O percurso profissional se confunde com o processo formativo do professor que, para além do período de sua graduação, se estende por toda a vida, em que a “trajetória singular do indivíduo, a sua história de vida se amalgamam com as marcas de sua formação inicial e continuada” (Bracht, 2003, p.41). Desse modo, destaco a importância de uma atitude reflexiva por parte dos professores e as condições para exercitá-la como condições importantes para uma formação continuada que os leve a avançar, a partir de sua própria prática, como constituintes de um projeto coletivo. Ainda que a experiência propicie importantes aprendizagens, é a reflexão sobre elas que pode transformá-las em conhecimento, a partir de um “olhar que analisa a experiência”, conforme palavras de Sancho Gil (2006)<sup>88</sup>

### **10.3 A ESCOLA - O TODO NÃO É APENAS A SOMA DAS PARTES**

As experiências fora e no interior da escola podem configurar trajetórias e elaborações diversas em torno da compreensão de educação, escola e que, conseqüentemente, incidem sobre a prática pedagógica de cada um. Esse grupo de colaboradores se compunha de vários integrantes com passagens por outros

---

<sup>88</sup> Fala proferida no II Seminário de Pesquisa Qualitativa em Educação, realizado em 2006, em Porto Alegre.

espaços da escola, incluindo equipe diretiva. As falas e argumentações apresentadas ao longo do contato no campo me levaram a confirmar algumas interpretações em estudo anterior (GÜNTHER, 2000), quando identifiquei particularidades em relação aos colaboradores que reuniam atuações em diferentes espaços da escola ou do sistema de ensino (Secretarias de Educação, Conselho Escolar, Conselho Municipal de Educação) em relação aos colegas que sempre atuaram em escola, ministrando aulas de EF.

Nesta investigação, mesmo que envolvendo experiências distintas em relação ao estudo citado acima, a atuação e alguns colaboradores em diferentes espaços da escola ou da Comunidade Escolar e na SMED, parece-lhes ter lhes possibilitado uma visão da escola a partir de diferentes perspectivas e que o exercício exclusivo da docência não oferece ou, pelo menos, não de forma tão intensa.

A continuidade da trajetória de Camila, por exemplo, incluiu sua vinda para Porto Alegre e uma seqüência de passagens por diferentes funções dentro da RME/POA, o que a fez abrir mão de sua vaga na rede estadual. Além da atividade na SMED, Camila assumiu a direção de uma escola municipal que lhe possibilitou experiências desafiadoras em um momento de experimentação de uma nova proposta pedagógica que articulava a participação efetiva de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar, o que imprimiu uma marca diferenciada na trajetória dessa escola.

Antes disso, no entanto, pouco tempo após seu ingresso na RME/POA, Camila foi selecionada para integrar a equipe de assessoria da SMED, continuando com 20 horas na escola. Essa opção de atuar na SMED e também em escola, propiciou, entre outras coisas, que ela vivesse o processo de implantação e consolidação dos Conselhos Escolares a partir das duas perspectivas: do interior da escola e do órgão central. Ela acompanhou o início do Projeto da Constituinte Escolar, assim descrito a seguir:

Aí entra a lei dos Conselhos Escolares, muda a proporção, tem um número e essas vagas são meio a meio: metade são professores e funcionários e a outra metade são pais e alunos. E nessa discussão começa a escola que temos e a escola que queremos. Desse processo de discussão com os Conselhos Escolares que acontece um encontro com as assessorias da Secretaria e a partir do que as escolas, os Conselhos Escolares trazem, começa a ser discutido o embrião do processo Constituinte: se definem eixos para as escolas fazerem uma reflexão sobre

a sua prática, aprofundarem a discussão e apontar caminhos. Que eixos seriam esses? Gestão, princípios de convivência, avaliação e currículo. (Camila, 26/01/05)

E prossegue descrevendo o movimento entre SMED e as escolas da rede::

[...] a partir das falas que os Conselhos Escolares levam para esses encontros com as assessorias comunitárias, da SMED. A leitura que a Secretaria faz é que essas falas apontam para quatro eixos, ou seja, fruto das discussões. Eles não dizem que são esses, mas é traduzido, sistematizado nesses quatro eixos. Então o que acontece? A assessoria interna da Secretaria começa a produzir documentos e materiais que possam subsidiar a discussão na escola, em cima desses quatro eixos. Então vai material para as escolas fazerem uma reflexão em cima do seu regimento, em cima do seu trabalho, em cima de novos conceitos teóricos, digamos assim, a respeito desses quatro eixos. Os encontros, seminários que a prefeitura vai promovendo eles vão começar a apontar para essa discussão: gestão, princípios, todos os registros que tem desse período são em cima dessas coisas. (Camila 26/01/05)

Para Camila, toda a experiência em relação ao Processo de Reestruturação Curricular, incluindo o Projeto Constituinte Escolar, se assenta em uma relação orgânica com ambos. Seus relatos são uma síntese interessante que combinam uma compreensão diferenciada da concepção da Constituinte Escolar, na condição de assessora da SMED, e diretora e figura de destaque na primeira experiência com currículo organizado por ciclos e, ainda, a vivência na função de professora na continuidade desse processo.

A passagem pela equipe diretiva também faz parte da trajetória de Elisa, na função de vice-diretora, o que, segundo ela, propiciou-lhe lançar um outro olhar sobre a escola, a partir de outra perspectiva.

E a gente tendo a vice-direção a gente consegue vislumbrar todo o universo da escola porque tu lida com toda a comunidade escolar. Tu acaba tendo conhecimento, tu acaba te envolvendo, tendo que dar soluções para todos os problemas que aparecem dentro da escola. Então tu é responsável por tudo, não só pela tua área e pela tua disciplina, então tu passa a ter uma outra visão, tu passa a conhecer as pessoas de uma outra maneira, tu passa a encontrar o aluno em outros momentos, em outras situações; coisas que quando a gente está dando aula gente não vivencia. Tu tem o aluno naquele teu período, naquele teu momento em algumas outras situações, mas fora isso, o todo, a gente dificilmente conhece. E essa é uma situação, é uma experiência muito rica, que a gente nem imagina o que acontece, o que fica perpassando por todo o universo da escola. (...) tu passa a lidar desde estrutura interna até com a estrutura externa, de Secretaria, de outros órgãos, de outras instituições que acabam lidando com problemas de alunos, ou aspectos legais de andamento da escola e que, às vezes, a gente por desconhecer acaba questionando e até desrespeitando. E essa situação permite que tu tenha uma outra visão, nesse sentido sim, mas a minha prática assim como eu trabalho, isso não chegou a alterar. (Elisa, 16/12/04)

Elisa acentuou a importância de perceber a complexidade que envolve certas decisões no cotidiano da escola e que, aos olhos dos professores, parecem sem sentido ou equivocadas. O que ela destacou, em resumo, foi o conjunto de instâncias que, diretamente ou indiretamente, acabam por influenciar o dia-a-dia das escolas e repercute no andamento das aulas sem que o professor possa compreender ou sequer tomar conhecimento de todas as informações a esse respeito.

A experiência narrada por Elisa permitiu-lhe, do meu ponto de vista, compreender o currículo escolar para além das disciplinas, seus respectivos conteúdos e práticas desenvolvidas pelos professores, mas como uma construção mais complexa que não se restringe ao interior da escola.

De modo semelhante, Nina também experimenta a passagem pela equipe diretiva, mas que, no seu caso, parece acentuar alguns de seus conflitos em relação à estrutura da Escola, onde o administrativo acaba por minar o papel de articulação pedagógica atribuído à equipe diretiva.

As coisas têm os seus processos, as suas construções, as políticas, os horários, as cargas horárias, as biometrias, essa é a realidade, isso é o que está lá, que tu tem que manejar. De vez em quando eu sento lá e penso: o que eu fiz hoje? Eu botei aluno para dentro, eu vi professor que falta, eu atendi professor que tem atestado, e não fiz nada, não consegui pensar! O lugar que eu estou um dia inteiro eu não consigo sentar e pensar em nada! Pensar, tipo um texto que eu quero escrever para uma reunião pedagógica, ou pensar tudo o que a gente tem que pensar em termos de proposta pedagógica a gente tem que fazer fora! Porque aqui não é um lugar que te possibilita pensar. (Nina, 17/06/05)

Nina integra a equipe diretiva de sua escola, mesmo com pouco tempo de atuação na condição de professora e seu ingresso no magistério municipal foi marcado por um início muito difícil, quando as contradições existentes no interior da escola e que atingem diretamente a prática pedagógica dos professores exerceram forte pressão sobre ela. O desejo inicial de atuar em praças, a partir de sua experiência de estagiária e de pesquisadora durante a graduação, só fizeram aumentar o seu sentimento de recusa em relação à Escola, tal como está estruturada. Vários aspectos de sua trajetória me pareceram extremamente importantes em todo o processo de inovações pelo qual a escola vem passando e voltarei a comentar sobre isso nas outras sessões, porque perpassa o olhar atento

carregado ao seu entorno, a busca de apoio no coletivo, enfim, outros aspectos a serem citados ao longo das interpretações.

## 11 REPRESENTAÇÕES SOBRE O TEMA CURRÍCULO

*Eu acho que a idéia de currículo rígido, fechado, para mim ela não existe, ela não deve existir nem na EF e nem nas outras. (Camila, 09/12/04)*

Neste capítulo, apresento as interpretações elaboradas a partir das manifestações dos colaboradores sobre currículo, interdisciplinaridade e as buscas de construção de novos espaços e tempos pedagógicos. As seções contêm esses três tópicos, partindo de um enfoque mais amplo para uma discussão mais direcionada às inovações propostas centradas no currículo organizado por ciclos.

As representações sobre currículo não estão restritas à primeira seção, mas permeiam todo o capítulo e, muitas vezes, são citadas, ainda que de forma menos explícita, em outros capítulos. As demarcações entre as diferentes categorias têm uma importância para que seja possível organizar e sistematizar as interpretações para compor um texto compreensível. É possível que a expressão escrita das interpretações possam sugerir delimitações que, no cotidiano da prática escolar, não existem.

Em obra recente, Corrêa e Moro (2004) analisam a prática pedagógica da EF e o currículo escolar a partir de uma experiência com investigação-ação e tomam como referência alguns princípios da Pedagogia Crítica da EF. A leitura desse livro possibilitou-me dialogar com as informações recolhidas durante o trabalho de campo e com o início das análises e interpretações. Tentarei restabelecer esse diálogo no sentido de fazer algumas aproximações ou diferenciações em relação às representações dos professores de EF em torno do currículo, suas práticas e seus anseios.

### 11.1 CURRÍCULO: O QUE É E O QUE PODE SER

Vários professores, quando indagados sobre o que pensavam sobre currículo traziam, relataram o que julgavam que era o currículo e o que desejavam ou vislumbravam que poderia ser. Em relação à segunda opção, alguns acreditam que seja um busca possível, e até mesmo em andamento, ainda que de modo incerto.

Em sua investigação, Corrêa e Moro (2004, p.147) identificam a visão dos professores sobre currículo ou a definição que expressam como predominantemente

assentada em um conceito clássico de currículo. Desse modo, a síntese seria de “currículo como constituinte dos conhecimentos obrigatórios, que são prescritos ou que devem ser trabalhados com os alunos durante o tempo escolar”, portanto, associado a uma visão de percurso a ser percorrido mediante conteúdos ou programas preestabelecidos. Prosseguindo, os autores comentam que, a partir dessa visão clássica, os professores se manifestam de forma diferenciada, e alguns deles aceitam a obrigatoriedade de um programa curricular e outros rechaçam-na.

Nas muitas falas que pude analisar, apareceram algumas proximidades com as falas do estudo de Corrêa e Moro (2004), porém, com alguns aspectos singulares. Destaco, no entanto, que no caso desta investigação, as falas remetem, em muitos momentos, ao currículo organizado por ciclos, diferente da pesquisa citada acima. Ainda assim, insisti no exercício de aproximação à medida que, junto com uma reflexão atual sobre currículo por ciclos, os professores também expressaram suas representações sobre currículo para além dessa forma de organização, até mesmo mesclando elementos de uma concepção mais tradicional a outras mais inovadoras.

No caso de Carlos, houve uma manifestação sobre a ausência de uma definição mais clara em torno do currículo na RME/POA. Sua fala não expressa exatamente uma questão de obrigatoriedade, mas, sim, de alguns parâmetros mais explícitos em torno da proposta pedagógica vigente nessa rede. Por outro lado, reconhece a possibilidade de atuar com mais liberdade no currículo organizado por ciclos. Nas suas palavras:

[...] na EF eu noto assim uma coisa bem abrangente e aí tem dois valores: o lado positivo e o lado negativo. O positivo é que te dá uma liberdade para trabalhar, tu pode criar algumas coisas, tu pode buscar, tu pode inventar (...) o negativo é que te deixa meio sem chão, para quem não tem muita experiência como eu quando entrei, que nunca tinha trabalhado em escola e nunca tinha me preocupado com a área escolar e aí tu cai na escola e no outro dia tu já tem que dar uma aula e a escola não tem nenhum currículo, alguma coisa assim do que vinha sendo trabalhado, como é que faz ... (Carlos, 24/11/04)

O sentimento expresso por Carlos também está presente no documento Avaliação dos Ciclos de Formação (SEMD, 2006), na forma de uma das questões problemáticas que emergiram do segmento coletivo de professores, na qual a necessidade de parâmetros ou critérios mais claros e comuns à todas as escolas.

Outra pesquisa<sup>89</sup>, realizada pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, também com o objetivo de avaliar a organização curricular por ciclos de formação na RME/POA, apresenta questões como o aprofundamento da discussão em torno do currículo organizado por ciclos como um desafio a ser enfrentado. Não há menção ao estabelecimento de currículo mínimo como na pesquisa anterior, mas justamente indicativos de que aspectos específicos que envolvem a relação ensino-aprendizagem no currículo organizado por ciclos sejam aprofundados através de discussões qualificadas e sistematicamente assessoradas por integrantes da SMED e extensiva a *todos* os segmentos da escola (grifo meu).

O que para Carlos representa liberdade, mas também gera insegurança, para Ana é percebido como um currículo amplo, que contempla a realidade e os saberes dos alunos. É importante observar que Ana atua na RME/POA a onze anos e acompanhou todo o processo de reestruturação escolar. Para ela, que buscava alternativas, a hegemonia do ensino dos esportes formais, a organização do currículo com indicativos para práticas interdisciplinares surgiu como uma possibilidade para a qualificação de sua prática pedagógica. A partir disso, Ana passou a direcionar suas práticas para a educação estética, nem sempre é contemplada no ensino fundamental e, menos ainda, na EF.

Para várias professoras da Escola Projeto Coletivo, há uma clareza em relação à concepção que orienta a EF na escola como um todo o que contribui para um trabalho integrado e contínuo nos diferentes ciclos. Isso não parece impedi-las de práticas próprias e marcadas por suas subjetividades, mas possibilita um olhar comum em relação a alguns eixos orientadores para a área. A organização do trabalho pedagógico nessa escola ocorre a partir do complexo temático no qual são

---

<sup>89</sup> Ao confrontar resultados apresentados pelas duas pesquisas, o faço com a intenção de ampliar as possibilidades de compreensão sobre o processo do currículo organizado por ciclos. Quero deixar claro que não é possível uma comparação pura e simples entre as duas pesquisas, pois, foram utilizados procedimentos metodológicos distintos em cada uma delas, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados, e o número de escolas participantes também é diferente. Observei que, algumas afirmações do segmento coletivo dos professores diferem das considerações que os professores individualmente expressam sobre currículo e ensino-aprendizagem, nos resultados apresentados pela pesquisa da SMED (2006). Esse dado é um indicativo de que se deve ter alguma cautela ao trabalhar com esses resultados, procurando desvelar o que pode ter levado a essas diferenças. Em alguns itens da mesma pesquisa, alguns temas são apresentados como “controversos” e, no texto de apresentação os resultados são qualificados como “uma amostra da riqueza das discussões geradas a partir do grande tema Ciclos de Formação” (SMED, 2006, p.2). De modo similar, a pesquisa realizada pelo CME/POA, é apresentada como possível “subsídio para futuras reflexões acerca das práticas pedagógicas consolidadas da RME e desafios dela decorrentes” (CME/POA, 2003, p.5)

estabelecidos, coletivamente, eixos balizadores, conceitos a serem trabalhados, contemplando o conjunto de saberes já existentes na comunidade.

A construção do complexo temático pode ser bastante conflituosa, principalmente quando a escola, efetivamente, procurar garantir que esse processo seja democrático e contemple a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Até o momento, poucas escolas chegaram a atingir esse objetivo de modo consistente.

Em uma das escolas observadas, algumas reuniões nas quais tomei parte, foram marcadas por discussões acaloradas, e diferentes grupos argumentavam em favor de opções diferentes, defendendo posições antagônicas. À medida em que observei outras reuniões nessa mesma escola, pude perceber que o grupo procurava aprofundar os conflitos, na tentativa de buscar supera-los por meio de uma decisão que pudesse, mesmo que de modo parcial e transitório, contemplar diferentes posições e agregar as contribuições de diferentes grupos. Ao concretizar suas práticas pedagógicas, o grupo conseguia avançar coletivamente.

Ao citar esse exemplo, é importante destacar que não estou falando de um consenso harmonioso e definitivo, mas de uma atitude de vivenciar os conflitos de modo aberto, com o exercício contínuo da argumentação e do diálogo.

É possível fazer uma aproximação da experiência dessa escola ao que Grundy (1991) denomina currículo emancipatório, em que a negociação e a problematização são os principais elementos constitutivos. A predisposição ao tensionamento e ao exercício do confronto de idéias e posições parece mais consistente entre o corpo docente da escola e a equipe diretiva. Por outro lado, foi a única escola onde tive a oportunidade de observar espaços sistemáticos de participação de outros segmentos da comunidade escolar - como pais, funcionários e alunos - possibilitando-lhes opinar sobre ações de caráter pedagógico a serem desenvolvidas na escola.

Recorrendo à noção de campo de Bourdieu (1983), o currículo pode ser analisado como um campo de disputas no interior da escola, onde diferentes forças se enfrentam na tentativa de estabelecer quais conhecimentos sejam válidos e pertinentes para serem tematizados. Se essas disputas já existem no interior das escolas entre professores de diferentes áreas de conhecimento, equipe diretiva e coletivo de professores é fácil de imaginar que, ao agregar outros segmentos que,

tradicionalmente não integram essas discussões/decisões, o processo torne-se ainda mais complexo.

O conjunto de depoimentos dos colaboradores emergiu a noção de movimento, dinamismo, flexibilidade, enfim, entre entusiasmo e inseguranças parece haver alguma convergência em relação ao fato de que a Escola já não comporta mais um currículo fixo e rígido e que ignore os interesses e saberes dos alunos. O conhecimento, em um currículo considerado como mera listagem de conteúdos ou concretizado a partir de opções, por exemplo, trabalho por projetos, adquire significados diferentes.

Para Laura, o currículo tem um caráter extremamente dinâmico e na escola onde atua é recriado a cada ano, em função do que está sendo trabalhado no complexo temático. Ainda em relação a isso, ela comenta a característica de transversalidade da EF:

[...] a gente tem que selecionar quais são os tópicos complexo temático que a gente seguir, onde é que a gente vai marcar mais [...] a gente acha que a EF perpassa tudo aquilo; gênero, valores, sexualidade, aprendizagem, individualidade ... a gente, cada vez que faz um complexo temático, a gente olha os eixos norteadores e ... qual é que nós vamos trabalhar ? Porque nós trabalhamos tudo aquilo! (Laura, 14/12/04)

Por sua vez, Nina, ao falar sobre currículo, retomou o modelo da FI que ela caracteriza como uma “colcha de retalhos”, expressando o problema da fragmentação dos conhecimentos e como são organizados ao longo do curso. Em diferentes momentos da entrevista, Nina expressou uma dualidade entre o curso de EF e sua vivência no grupo de pesquisa, como se fossem espaços distintos e suas referências mais marcantes em termos de aprendizagens significativas e fundamentação para atuar como professora parecem estar muito mais vinculadas a essas experiências do que ao curso, em si, isto é, disciplinas formais. Até mesmo a busca de disciplinas em outros cursos (Antropologia) deve-se a interesses e necessidades que emergiram na experiência em iniciação à pesquisa científica.

A experiência de pesquisa vivida por Nina propiciou-lhe a elaboração do que Morin (2002 -a, 2002-b) identifica como conhecimento pertinente, assentado sobre a contextualização do saber e com foco direcionado à compreensão da realidade na sua complexidade e não apenas a explicações objetivas e fragmentadas sobre essa realidade. Trata-se, portanto, de uma experiência de pesquisa que lhe despertou a

atitude de questionamento diante da realidade, do exercício da problematização como possibilidade de gerar conhecimento.

O caso de Nina revela, no âmbito da Universidade, as brechas possíveis de espaços alternativos e que podem assumir importante papel no processo formativo dos futuros professores, constituindo-se em espaços pedagógicos diferenciados e privilegiados em relação às disciplinas tradicionais. Insisto nesse ponto porque vejo, a partir dessa experiência, as inúmeras possibilidades que podem ser exploradas em termos de reorganização dos tempos e espaços pedagógicos no processo formativo dos futuros professores, fornecendo-lhes elementos para novas formas de olhar, pensar e organizar também os tempos e espaços pedagógicos no interior das escolas.

É interessante analisar como os contextos de atuação dos diferentes professores e suas experiências anteriores que incluem, além de outros espaços profissionais, suas vivências escolares, passando por sua formação acadêmica, têm influência sobre o modo de ver e representar currículo. A constituição desse processo remete, no meu entender, a algumas considerações vindas das Representações Sociais.

Ao formar uma representação sobre currículo, cada um desses professores elabora um saber que trata da realidade em que vive e o faz a partir da organização de elementos advindos de suas experiências (JODELET, 2001). Essa experiência não é vivida isoladamente, mas num contexto coletivo onde crenças, princípios e elementos culturais são compartilhados, levando a um resultado que combina significados subjetivos aos coletivos.

Essas representações têm, ainda, um caráter dinâmico, ressaltado por Duveen (2003, p.210) que entende que as representações sociais se apresentam como “redes de idéias, metáforas e imagens mais ou menos interligadas livremente”, o que lhes confere um caráter de fluidez.

É exatamente essa *fluidez* (grifo meu) que pode ser uma das brechas para que novos elementos penetrem as representações já existentes sobre currículo, forjando novas possibilidades para pensá-lo e concretizá-lo.

Se as diferentes culturas que adentram a escola ou se constituem no seu interior podem ser entendidas como geradoras de conflitos, também podem ser interpretadas a partir da visão de Pérez Gómez (1998) que identifica a escola como

uma “encruzilhada de culturas”, geradora de tensões e contrastes na construção de significados.

Para Pérez Gómez (1998, p.17), considerar a escola um “espaço ecológico de cruzamento de culturas” implica pensar que a ela cabe a responsabilidade específica de propiciar uma “mediação reflexiva” que permita aos estudantes elaborar diferentes influências que incidem sobre eles e que favoreçam ao seu processo educativo. Essa função mediadora distingue a escola de outras instâncias socializadoras, conferindo-lhe identidade própria e relativa autonomia para esse exercício de “mediação reflexiva” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

O mesmo autor afirma que

o responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletidas nas concretizações que constituem o *currículo*; as influências da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente através dos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através de sua experiência nos intercâmbios espontâneos com seu entorno (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17). (grifos do autor)

Para Rubens e Nina, o processo de adaptação foi marcado por fortes tensões durante os momentos de aula e que expressam, em parte, o desconforto diante das situações de violência que, nesse caso em particular pode ser entendido a partir da constituição da própria escola:

Não tem como organizar uma turma daquele jeito onde, todos praticamente, eram alunos oriundos de expulsões de outras escolas, convidados a se retirarem de outras escolas da região, eles eram passados para nós. Eles eram complicados, mas muito legais. Teve momentos muito legais e complicadíssimos, violência contra eles, um desrespeito muito grande e tu ter que engolir aquilo sem poder fazer nada, porque no momento tem coisa que te machuca porque tu teve uma educação diferente, uma cultura totalmente ... mais tradicional, mais familiar e eles se jogam um no outro. (Rubens, 02/06/05)

Nos primeiros momentos em que eu comecei a dar aula, como eu falei, eu não conseguia entrar na aula, porque quando eu estava subindo as escadas eles já estavam descendo e me atropelavam no meio, porque era tudo na rua mesmo, então para que subir antes da aula? Era uma coisa assim, que eu fui atropelada nos primeiros momentos, eu não conseguia nem conversar direito com a turma, era uma disputa assim, direta, de enfrentamento direto e eu era muito estressada e muito convicta do que eu queria fazer, meio que cega para a realidade em que estava entrando. Não entrei na perspectiva de apreender e compreender. Eu entrei na

perspectiva que eu ia fazer o que tinha que ser feito, entendeu? (Nina, 17/06/05)

Semelhante a muitas escolas da RME/POA, a escola onde atuam Rubens e Nina está inserida em uma comunidade que sofre os efeitos de conflitos entre diferentes grupos envolvidos com o tráfico de drogas. Uma das vezes em que estive na escola presenciei a uma situação em que os alunos tiveram que ser recolhidos durante o recreio devido a uma troca de tiros próxima à escola. Como afirmei, isso não é uma especificidade dessa escola. Nesse caso específico, há um agravamento a partir do momento em que a escola foi criada para atender uma demanda da comunidade e a ela são destinados os alunos já excluídos de outras escolas da região e que carregam o ônus de um histórico de fracasso escolar e indisciplina.

As falas de Rubens e Nina, igualmente contundentes, deixam à mostra um exemplo emblemático do que Willis (1991) caracterizou como “cultura contra-escolar” por parte dos alunos em reação a uma cultura da escola e dos professores, estabelecida e detentora de poder que desconsidera seus conhecimentos, interesses e necessidades reais.

Se Rubens e Nina compartilham o sentimento de impotência diante de suas turmas, o primeiro situa suas dificuldades, em grande parte, nas diferenças culturais que expressam, também, a origem de camadas sociais diferentes, com valores, crenças e costumes, que se mostram quase incompatíveis num primeiro momento. No segundo caso, o processo formativo vivido na pesquisa, ainda na graduação, fez com que Nina forjasse suas concepções sobre educação e EF, fundamentadas em teorias críticas, com viés transformador. O confronto com a realidade, no entanto, exigiu que ela iniciasse uma releitura de suas concepções teóricas, considerando o contexto onde atua e suas características próprias. Como ela mesma afirma, faltava-lhe a capacidade de escuta para que, efetivamente, pudesse trilhar um caminho para as transformações desejadas, até para estabelecer quais transformações e para quem.

As representações dos professores em torno do currículo parecem estar exatamente em um processo de transformação. É possível constatar certo consenso em relação ao esgotamento de um modelo fechado expresso na forma de grade curricular, programas e de caráter disciplinar fortemente demarcado por fronteiras muito claras. Por outro lado, uma nova representação parece emergir, contendo traços e heranças de um passado recente, confirmando a existência do currículo

como uma construção histórica contínua e marcada pelas contingências de um momento histórico, que faz parte de um continuum.

É possível, a partir dessas representações, realizar um exercício reflexivo de aproximação com algumas considerações já apresentadas na primeira parte desta tese, fundamentadas em Bernstein (1998, 1990) e Grundy (1991). No caso do primeiro autor, lembro as demarcações de currículo, forte e fraca, o que parece estar sendo questionado por grande parte dos professores investigados, porém, de modo e em níveis diferentes de aprofundamento. Se grande parte dos colaboradores percebe que a rigidez nas demarcações disciplinares já não responde às necessidades reais que vivem com suas turmas, a forma como reagem diante disso demonstra a existência de uma pluralidade de posições e contextos de atuação, nos quais alguns partem para parcerias com colegas de outras áreas de conhecimento através de projetos temáticos, outros realizam aproximações pontuais através de eventos isolados e, outros ainda, a partir de um trabalho mais sistematizado entre o coletivo da EF, buscam uma discussão ampla com a escola, pretendendo gerar um projeto político pedagógico que dê efetiva unidade às práticas pedagógicas da escola,

Com relação à Grundy (1991), arriscaria a afirmar que, no caso das escolas investigadas, o currículo técnico parece já estar sendo, pelo menos por parte dos professores de EF, abandonado, em favor do currículo orientado pelo interesse prático. É importante destacar que esse processo não ocorre de modo estanque, com o término definitivo de uma etapa e ingresso em outra. Percebo como um processo de amadurecimento, no qual os colaboradores expressam um momento de questionamento e busca a práticas orientadas por interesses de caráter prático, na tentativa de fomentar aprendizagens mais significativas às suas turmas. Isso não significa que essa trajetória seja linear e isenta de conflitos, retrocessos e riscos.

O que julgo importante destacar é a predisposição a novas buscas a partir do sentimento de desconforto com um modelo que já não responde às necessidades cotidianas e o questionamento em relação às inovações anunciadas pelo currículo organizado por ciclos e que, em certa medida, ainda não se concretizaram.

Desse modo, a maioria dos professores investigados destacou algumas rupturas importantes, por exemplo, o reordenamento de carga horária que coloca a EF em condições de igualdade com outros componentes curriculares tradicionalmente “superiores” e detentores de um número maior de horas-aula.

Acrescentam, também, as possibilidades de aproximação com outras áreas, mediante práticas denominadas interdisciplinares e que se concretizam em diferentes níveis.

Esse caminho vem sendo construído gradualmente e apresenta avanços e recuos; surge como possibilidade concreta para uns, mas também é visto com algum ceticismo por outros. De qualquer modo, ao analisar/interpretar os achados, percebi um conjunto significativo de manifestações que tratavam direta ou indiretamente de interdisciplinaridade e EF na dinâmica constitutiva do currículo escolar. A partir da próxima seção discutirei a interdisciplinaridade no currículo escolar da RME/POA e a EF, a partir de algumas dessas manifestações concretas que pude acompanhar.

## **11.2 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE**

A interdisciplinaridade, a partir de concepção expressa no Documento Referência para a Escola Cidadã (SMED, 2003), deve se manifestar como uma atitude no trato com o conhecimento que leve a uma nova relação entre currículo e realidade. Essa interação permite que as contribuições de diferentes ciências e/ou áreas de conhecimento sejam valorizadas de forma equivalente, rompendo com uma visão compartimentalizada, em que disciplinas isoladas são apresentadas de forma hierarquizada.

A implantação do currículo organizado por ciclos exige, para que o conhecimento seja tratado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, algumas alterações na própria organização dos tempos e espaços pedagógicos, mas, também, fundamentalmente, uma nova postura diante do trato com o conhecimento. A combinação desses dois itens vem se delineando em diferentes experiências na RME/POA e algumas manifestações atestam os avanços conquistados ou já visualizados como possíveis, e os limites vistos e tratados de formas variadas.

Ana já realizou projetos em conjunto com Arte-educação como estudo e releitura de obras de artistas plásticos e também com temáticas que fossem abordadas em diferentes áreas de conhecimento como no projeto sobre água e que culminou com uma apresentação artística utilizando diferentes linguagens expressivas. Sua atuação tem sido no sentido de trabalhar com a linguagem corporal através da dança. Seu processo na escola sempre foi acompanhado de um questionamento sobre o significado de seu trabalho para os alunos, o que a levou a

rever suas concepções e práticas em relação à dança, de modo a se aproximar da realidade de seus alunos. Para Ana, a aproximação com as diferentes áreas de conhecimento e as trocas no coletivo docente são consideradas positivas.

Não existe mais aquilo da língua portuguesa e da matemática terem uma carga horária maior. Está tudo meio dividido. Então eu tenho que abarcar coisas que antes não eram minhas. E eu tenho que trocar. (Ana, 26/06/05)

A abordagem de Pereira (1995) sobre interdisciplinaridade e educação estética permite algumas aproximações com essa experiência vivida por Ana, em conjunto com sua colega de Arte-educação. O trabalho envolveu a coordenação cultural da escola com uma proposta de releituras de obras de arte, utilizando diferentes linguagens e formas de expressão.

Pereira (1995) destaca que a interdisciplinaridade parte de uma atitude de voltar-se para si para, então, estabelecer uma parceria com o outro. A criação de vínculos, nessa concepção, não se restringe a aspectos epistemológicos, mas perpassa questões éticas e políticas e constitui uma “partilha solidária” de tempo e espaço (p. 82).

Não se pode ignorar que existem relações pessoais em jogo, pois, a interdisciplinaridade se concretiza com a ação de pessoas e as relações entre elas. Ao afirmar que trabalha com Bete<sup>90</sup>, sua colega de Arte-educação, com quem tem mais afinidade, Ana acrescenta o aspecto das relações pessoais que também pode contribuir para o êxito de projetos nessa direção. Outros colaboradores também manifestaram a influência da relação pessoal na construção de práticas conjuntas. Ao longo do trabalho de campo nessa escola tive a oportunidade de acompanhar a elaboração e o desenvolvimento de um projeto que envolveu diferentes áreas de conhecimento, tendo, na sua culminância, uma apresentação que incluía uma performance artística de um grupo de professoras.

Em outra realidade, Paulo analisa a EF no currículo da EF da seguinte forma:

Felizmente, a visão de currículo para a EF, na Rede Municipal, ela é muito bem estruturada porque funciona da mesma maneira como funciona nas outras disciplinas, não existe diferenciação. Exemplo: o número de períodos é igual para qualquer disciplina e isso nos coloca, historicamente

---

<sup>90</sup> Estou usando um nome fictício, do mesmo modo que uso no caso dos colaboradores investigados.

resgatando, se a gente perceber que a EF era uma atividade, isso já nos coloca em outro patamar, que obviamente tem que ser conquistado passo a passo [...] (Paulo, 08/12/04)

Do mesmo modo que Paulo e Ana, vários professores comentaram, em diversos momentos, a equiparação de carga horária entre os diferentes componentes curriculares que vêm a concretizar uma concepção de currículo não-hierarquizada e que, pelo menos em tese, deve promover uma abordagem dos conhecimentos em sintonia com a realidade do aluno e agregar os conhecimentos científicos de diferentes áreas, de modo a levar os alunos a uma compreensão crítica e consistente de sua realidade.

O fato de nem todas as escolas trabalharem com Complexos Temáticos, as diferentes composições de quadro de professores e as dinâmicas de planejamento diferenciadas exercem grande influência no que diz respeito a assumir ou não uma atitude interdisciplinar. Escolas com maior envolvimento com o currículo organizado por ciclos, a partir dos princípios fundantes da Escola Cidadã, tal como expressos no Documento-Referência, pareceu mais abertas a inovações mais profundas em suas práticas pedagógicas.

Para Laura, a mudança de uma escola seriada para outra que se organizou assumindo integralmente a organização por ciclos representou uma abertura para novas possibilidades, mas, também surgiram, exigências bem maiores, assim expressas por ela:

O ciclo, e aí eu só posso falar dessa escola onde estou, ele te envolve muito! Quando as pessoas te convidam para participar do projeto da disciplina delas, por exemplo, tu faz a mais do que tu ia fazer porque tu não deixa de fazer o que tu ia fazer, mas tu ainda acrescenta outra e tu tem que ir fora de hora para trabalhar, para fazer. Isso não tinha na outra escola. Eu não tinha, não sei se por ser aquela escola ou por ser seriada, mas o seriado é compartimentado para caramba! Aqui, claro, tem suas compartimentações, acho que é necessário alguns momentos: “é só a minha, é só aqui e não diz respeito a mais ninguém” – faz parte entendeu? Mas é poroso, dá para entrar e sair da disciplina do outro porque muita gente é acessível para esse tipo de movimento e isso não existia na outra, tanto que eu dizia que era muito solitário. Então entrar no ciclo me abriu. (Laura, 14/12/04)

A manifestação de Laura e a forma com que se expressou fizeram-me perceber um grande entusiasmo por seu trabalho e engajamento na escola, mas explicitam, de outra parte, a necessidade de condições objetivas e materiais para a

concretização de práticas diferenciadas e que envolvam diferentes áreas. Sua escola trabalha com Complexos Temáticos e concretiza uma gestão diferenciada em relação às outras investigadas, em relação à participação efetiva e constante dos diferentes segmentos da comunidade escolar que, via de regra, costumam ter participações mais pontuais.

A existência de demarcações entre as áreas e componentes curriculares, tal como expressa Laura, ratifica a noção de que a ligação pressupõe a existência dessas demarcações. Para Morin (2002), o caminho se desenha a partir de uma visão metadisciplinar que une as capacidades de ultrapassar e conservar, pois, segundo o autor, “não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras”(p.49).

Em outros contextos, ainda que exista o desejo de atuar em uma perspectiva interdisciplinar, as condições objetivas de estruturação da escola ou os diferentes posicionamentos dos professores criam alguns obstáculos. Carlos afirma não ter experiência em práticas interdisciplinares ou mesmo alguma forma de integração com outros componentes curriculares ou áreas de conhecimento.

Eu com os outros professores que trabalham com as minhas turmas não, não tenho experiência, eu estou até tentando buscar alguma coisa. Até já fizemos algumas conversas: ‘ah, vamos fazer tal coisa ...’ - mas sempre morre no papo, eu acho que falta levar adiante, tanto da minha parte como da parte dos outros professores. Eu acho que a gente até gostaria, mas não sabe como. (Carlos, 24/11/04)

Para alguns professores, a interdisciplinaridade é vista com certo ceticismo. No caso de Eva, as representações que os outros professores têm sobre EF e a forma com que se referem a este componente curricular denotam um desprestígio que resulta em ações inadequadas e que interferem negativamente na sua prática pedagógica.

É difícil. A gente fala tanto de interdisciplinaridade, todo mundo comenta que tem que ter interdisciplinaridade, mas quando chega na EF é muito difícil fazer uma atividade interdisciplinar. Volta e meia, é meio chato dizer, mas às vezes eu acho que falta um pouco de respeito com a área da EF.[...] E fazer uma atividade interdisciplinar, até já consegui, algumas vezes até consegui, mas não está sendo muito fácil. Até porque eu me acho meio isolada, eu faço o que eu acho que tenho que fazer por eles, os alunos, mas não estou atuando em conjunto com meus colegas. (Eva, 25/22/04)

O posicionamento de Eva deixa transparecer a permanência de atitudes ainda marcadas por uma hierarquização disciplinar no interior das escolas, não obstante a reorganização de carga horária, fato que outros professores também citaram. A forma de lidar com essa situação, no entanto, é pautada pelas subjetividades de cada um e que, no caso de Eva, reforçam uma atitude de isolamento. O fato de não realizar sua prática pedagógica em conjunto com seus colegas também deve ser analisado, tendo em vista sua carga horária (20hs) e o fato de exercer outra profissão paralela à docência e que lhe exige tempo e dedicação.

A interdisciplinaridade não é algo pronto e que está posto nas escolas da RME/POA apenas porque consta no Documento-Referência para a Escola Cidadã e, dentro dessa proposta, o currículo organizado por ciclos. Trata-se de uma construção que exige predisposição para atuar de modo interdisciplinar, tempo para estabelecer um diálogo mais intenso com o coletivo de professores e também um aprofundamento sobre a própria área, retomando a idéia de que a interdisciplinaridade parte da existência das disciplinas e não de sua negação. Nesse sentido, mais do que o desejo, é necessário tempo, e as diferentes cargas horárias e as formas de organização pessoal de cada professora podem contribuir ou limitar as iniciativas. Trata-se, portanto, de uma combinação de diversas condições objetivas e materiais para que uma proposta pedagógica possa ter um caráter interdisciplinar ou para a execução de projetos que integrem diferentes áreas de conhecimento.

Ao investigar interdisciplinaridade na ação pedagógica dos professores de EF na RME/POA, Pereira (2004) identifica iniciativas em direção a um projeto interdisciplinar e algumas ações concretas que aproximam diferentes componentes curriculares, mas de modo bastante pontual.

Ao longo desta investigação tive a oportunidade de acompanhar momentos coletivos de diferentes escolas em reuniões pedagógicas, formações e planejamentos. A trajetória de cada escola, ao longo da reestruturação curricular, tem forte influência sobre a constituição de um projeto coletivo para a escola e para o estabelecimento de uma perspectiva interdisciplinar. A realização da pesquisa antropológica social e os desdobramentos a partir dela são decisivos para que o coletivo docente possa iniciar um percurso em direção à interdisciplinaridade, por

meio do Complexo Temático, do Tema Gerador da ou Metodologia de Trabalho por Projetos, que têm sido as opções mais frequentes nas escolas da RME/POA.

## 12 REPRESENTAÇÕES SOBRE EF ESCOLAR

Eu vejo assim: para mim é a matéria mais importante do currículo a EF [...] (Mara, 13/04/05)

O trecho da fala de Mara é apenas uma provocação para introduzir a abordagem sobre as representações que pude apreender em relação ao modo com que os colaboradores percebem a EF escolar. Sendo eu também uma professora de EF, posso imaginar que a interpretação que fiz acerca dos significados expressos pelos professores pode estar marcada por minhas próprias representações. Procurei exercitar continuamente uma atitude de estranhamento e manter um estado de vigilância e controle epistemológico constantes, através da triangulação de fontes de modo a poder perceber o que os professores me mostravam, de forma mais explícita ou velada.

A EF ocupa um lugar na escola, mas esse lugar pode ser visto a partir de diferentes posições, o que me leva a supor que ao situarem a EF no contexto de suas escolas, os colaboradores falam a partir de uma posição que ocupam e que lhes permite determinado olhar.

As representações encontradas se aproximam e se afastam de tal modo que me pareceu existir uma rede ou uma trama tecida a partir de processos sociais, mas que preserva matizes próprias dos diferentes fios que a compõem. Sendo assim, procurei apresentar as representações destacando o lugar que os professores investigados atribuem à EF, como a caracterizam e os conhecimentos que a constituem.

### 12.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Retomando a fala de Mara, se, para ela, a EF ocupar lugar central no currículo escolar, essa visão é, de certa forma, compartilhada com outros professores investigados, em alguns casos não exatamente como uma posição central, mas como um componente curricular que atravessa todas as áreas de conhecimento. Assim, também para Dora, as diferentes experiências com EF escolar levam-me a perceber a importância da EF no currículo escolar:

No currículo ela é tudo. Ela tem uma função muito importante. Eu acho que está se perdendo um pouquinho e a gente tem que tomar mais postura dentro do currículo [...] Mudar e nos olhar como profissionais realmente e que nós somos importantes porque se não fôssemos, então não estaríamos no currículo. (Dora, 26/11/04)

Por sua vez, Laura também se manifesta:

A gente acha que a EF perpassa tudo: gênero, valores, sexualidade, aprendizagem, individualidade ... a gente, cada vez que faz um complexo temático, a gente olha assim os eixos norteadores ... tá, e qual é que nós vamos escolher? Porque nós trabalhamos tudo aquilo! (Laura, 14/12/04)

Dora e Laura atuam em escolas com características bastante distintas em relação ao processo de implantação dos ciclos, o que parece interferir nas representações de ambas em relação à EF escolar, não esquecendo que este processo não é estático.

No primeiro caso, o desprestígio da EF no interior da escola é uma barreira a ser vencida, mas implica nova atitude por parte dos próprios professores de EF, de modo geral e não especificamente dessa escola. A representação de Dora sobre EF escolar não se constitui isoladamente e incorpora elementos que circulam socialmente, associando a EF a uma disciplina que “não roda”, portanto, é menos importante. Mesmo num contexto de paridade de carga horária com outros componentes curriculares e mediante novos encaminhamentos em relação à avaliação e progressão/retenção permanece uma associação da EF com um conjunto de atividades recreativas ou esportivas relevantes, mas não tanto do ponto de vista epistemológico.

Para Nina, a EF na escola representa um espaço de possibilidades diferenciado, mas para ela existem contradições que condicionam sua maneira de ver e significar este espaço.

Eu acho que ainda é uma brecha que está ali, em termos legitimados, vamos dizer assim, dentro do processo todo de burocratização e de colocar nas caixinhas, ainda está legitimado que ali pode rir, pode dar um sorriso, pode gritar de vez em quando, então é um espaço privilegiado. Por outro lado, tem todo um ônus disso também porque é muito jogado e ninguém valoriza. [...] Ninguém te chama para as coisas “mais sérias” vamos dizer assim, das discussões. (Nina, 17/06/05)

Os professores de EF da escola onde atua Nina têm uma experiência de projeto de oficinas que se fundamenta no conceito de cultura corporal de movimento e que tem Valter Bracht como referência teórica principal. Esse projeto alavancou uma nova relação da EF com toda a escola que colocou Nina em posição de centralidade na composição dos horários da escola. O posicionamento desse grupo de professores talvez se aproxime do que Dora manifesta como necessário: “uma mudança de postura”

O relato de Nina destaca o esforço para conquistar e legitimar um espaço inovador dentro da escola e que se sustentou em uma “construção coletiva de verdade”, conforme suas palavras. Do que pude apreender, para Nina a EF se constitui em um espaço que precisa estar organicamente ligado a uma visão de mundo e a um projeto político pedagógico de todo o coletivo da escola. Em algumas observações nas reuniões do grupo de EF, essa relação ficou bastante clara. A partir do ingresso de dois integrantes do grupo e do ingresso de novos professores de EF, o que me apareceu é que houve uma ruptura de um trabalho muito marcado pelo vínculo pessoal<sup>91</sup> entre os três professores de EF. A partir de então, a relação com o coletivo da escola me pareceu se fortalecer, até mesmo através de conflitos e de busca de alternativas em ações com diferentes grupos atuantes na comunidade.

Já, a escola onde atua Laura desenvolve desde seu início, um trabalho pautado nos Complexos Temáticos em que os conhecimentos são elaborados a partir das contribuições das diferentes áreas de conhecimento, sendo que os componentes curriculares são estruturados de modo a contemplar uma discussão ampla, em torno de um foco, sem abandonar as suas especificidades e conteúdos constitutivos. A presença legitimada da EF, a partir de uma construção que já permite às professoras desse grupo identificar uma concepção própria de EF, segundo elas acompanha os três ciclos de ensino. Ainda assim, algumas delas citaram a existência de visões de EF por parte de colegas de outras áreas, os quais resistem a perceber esse processo de resignificação da prática pedagógica da EF na concepção e concretização do currículo da escola.

A existência de um trabalho organizado, com base no Complexos Temáticos e nos projetos interdisciplinares, enfim, a vivência de novas experiências a partir da

---

<sup>91</sup> É importante lembrar que Nina já conhecia Lucas do tempo em que fizeram sua graduação. Esse foi um dos motivos que a levou a ingressar nessa Escola. Outro fato que me chamou a atenção é que os três professores de EF, no período em que iniciei minhas visitas a essa escola, se tratavam ora pelo nome e ora por “mano” ou “mana”.

reestruturação curricular parecem estar se abrindo para que novas representações sobre EF escolar sejam forjadas, até mesmo na tentativa de assimilação de grande parte dessas inovações. Isso não impede a permanência das formas anteriormente estabelecidas.

As diferentes observações me ofereceram indícios de que a aproximação ou relação com o Complexo Temático em questão pode estar mais ou menos visível em diferentes momentos das práticas pedagógicas e na ação de diferentes professoras observadas. Em algumas situações observadas em aula, a relação com discussões realizadas em momentos de planejamento coletivo apareciam mais claramente do que em outras. Do mesmo modo, as diferentes faixas etárias, e até mesmo a dinâmica de alguns grupos, parece propiciar ligações mais diretas ou perceptíveis do que em outros.

Os significados atribuídos à EF escolar pelos professores, e identificados por Correa e Moro (2004), são sintetizados pelos autores através de um conjunto de justificativas para sua prática que se assentam, basicamente em: socialização dos alunos com o auxílio do esporte, promoção da saúde através da atividade física e desenvolvimento de habilidades motoras.

As representações sobre EF apresentadas por Sá (2001) se aproximam de algumas manifestações que também encontrei, no sentido de uma valorização, talvez, excessiva e que tenha origem na necessidade de afirmar uma identidade própria.

Nos diferentes ciclos, a EF é representada de forma diferente. No I ciclo, os professores fazem referência, fundamentalmente, à socialização, ao desenvolvimento motor e à organização, e os caminhos para isso são, fundamentalmente, o brincar. A EF, nesse nível de ensino, é considerada fundamental para o desenvolvimento de atitudes e conceitos que constituem a base para uma formação que abrange não apenas aspectos motores, mas a preparação para a vida. Esse processo, concentrado em propiciar situações que problematizem condições da vida em diferentes contextos, é compartilhado por vários professores que atuam nos I e II ciclos. A fala de Rosa o demonstra:

No primeiro ciclo é aquela coisa: a preparação motora, a criança está crescendo, também tem a convivência, respeitar o coleguinha, mas eu dou mais ênfase à parte motora deles.[...] No segundo ciclo, o que eu vejo de diferença é que a gente trabalha mais ... como vou dizer, está me faltando a palavra ... é uma coisa mais de preparação para a vida, para as

frustrações, então eu acho que a EF ajuda muito a eles: saber perder, regras, regras de convivência [...] EF, além de ensinar a parte motora, eu acho que prepara muito para isso, essa diferença que eu vejo: preparar o pré-adolescente, a EF ajuda muito a eles para entender a vida depois, o que eles fazem, porque a EF é uma coisa que eles gostam, então eu acho que nesse sentido é que ajuda mais a EF para eles. (Rosa, 01/12/04)

Para Isabel e Bruna, trabalhar com a EF no primeiro ciclo é mais compensador para a professora e os resultados são mais visíveis no curto prazo. Isso as levou a se dedicarem a essa faixa de ensino:

Atualmente, eu estou me detendo mais no trabalho do primeiro ciclo. Eu acho que é um trabalho mais, ele até parece, inicialmente, mais cansativo, mas é um trabalho que, tu vê o resultado. [...] então, dentro do primeiro ciclo eu acho que eles têm que trabalhar muito a questão da regra, eles têm que saber que têm coisas que a até podem fazer livremente, mas têm coisas que têm regra e o porquê tem a regra[...]. (Isabe. 01/04/05)

Eu prefiro trabalhar com criança, apesar de ser mais desgastante, tu fala mais, tu cobra mais, tu fica mais em cima com comportamento, etc; te exige muito mais, porque tu tem esse retorno imediato na hora da aula. (Bruna, 06/04/05)

O longo período em campo possibilitou-me o encontro com novas formas de pensar e EF escolar e, conseqüentemente, buscar novas práticas. De diferentes formas, grande parte dos professores reage às representações de seus colegas de outras áreas ou dos próprios alunos em relação à EF na escola, nas quais é a EF considerada um “brincar livre”, “momento de descontração”, “aula prática” ou, ainda, um “trabalho mais fácil”. Esses clichês da EF escolar parecem estar sendo cada vez mais rechaçados e transformados pelos professores investigados.

Se, em alguns momentos, as falas dos colaboradores confirmam algumas afirmações de Bracht (2003), em que as categorias socialização, formação integral, desenvolvimento motor aparecem como possíveis justificativas para a EF escolar, outras manifestações avançam em argumentações e práticas que sugerem elementos de legitimação desse componente curricular, para além das categorias citadas.

Argumentações fundamentadas na psicomotricidade ou no desenvolvimento motor já não aparecem como acessórios complementares ou auxiliares à aprendizagem em sala de aula, mas com um sentido próprio de explorar as diferentes formas de brincar exercitando a expressão, a criação, relações

diferenciadas com o tempo e espaço que são importantes para a percepção e organização da criança integrante de um grupo.

A obrigatoriedade de EF com professores especializados desde o ingresso na escola, e a paridade de horas com outras disciplinas no III ciclo, coloca-os em igualdade de condições com os outros docentes. O que os professores de EF buscam, agora, é legitimar essa condição mediante suas práticas.

Elisa comenta sobre a visão dos estudantes:

[...] a gente vê assim: toda a vez que se fala em parar, pensar, conversar sobre esporte, sobre EF, sobre movimento – ‘Ah, não, isso não é aula de EF!’ – em EF, o conceito que se tem é que tem que correr, cansar, suar. Não pode parar para pensar, para refletir, para trocar, para escrever. Eu acho que isso é uma coisa que ainda falta aprofundar no currículo da EF para que se quebre com essa coisa de que EF é um momento em que vão só se mexer. Vão se mexer? Vão, claro, mas eu acho que esse ‘se mexer’, ele tem que ter suporte, ele tem que saber porque ele está se mexendo, para que, e o que acontece quando ele se mexe. (Elisa, 16/12/04)

O trabalho que vem sendo desenvolvido por muitos professores pode significar uma mudança nas representações que circulam entre alunos e suas famílias em relação à EF escolar. Deive e Rizzuti (2001) acompanharam a mudança de “representações periféricas” em torno da EF escolar, por parte dos estudantes de sexta a oitava séries do ensino fundamental, a partir de uma intervenção pedagógica planejada e estruturada com esse fim. O esporte permaneceu como núcleo central de modo inflexível, o que pode ser compreendido pelas condições histórico-sociais e ideológicas da EF, vinculadas à instituição esportiva (DEVIDE e RIZZUTI, 2001). Ainda assim, foi constatada uma valorização, por parte dos alunos, de conteúdos identificados como “teóricos” e sua aplicabilidade, e a valorização da EF como disciplina integrante do currículo, o que revela a importância de uma intervenção planejada e sistemática para uma ampliação das representações sobre da EF escolar e sua legitimidade nesse âmbito.

## **12.2 EDUCAÇÃO FÍSICA “CIENTÍFICA” E EDUCAÇÃO FÍSICA “PEDAGÓGICA”**

O processo de buscar e captar as representações dos colaboradores sobre EF escolar foi tanto difícil quanto estimulante. Se exigiu muita atenção, trabalho intenso e prolongado para analisar os achados do campo, também me possibilitou o

privilégio de penetrar em um universo de significados que, aos meus olhos, se mostra em pleno movimento de revisão e reconstrução.

Busquei, no conceito de ancoragem, o apoio para compreender o processo de elaboração de representações sociais para poder identificá-las no convívio com os colaboradores. Ancoragem é definida por Moscovici (2003, p.61) como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. A imagem, por ele utilizada, de um barco perdido e que precisa ser ancorado em um espaço social conhecido, é muito esclarecedora e remete a uma necessidade de segurança em uma situação que possa parecer ameaçadora pelo fato de ser desconhecida.

Ancoragem é, nessa perspectiva, um processo de classificar que permite nomear, representar o que se apresenta como estranho e desconhecido. Para isso, são usadas categorias já estabelecidas e, portanto, conhecidas, isto é, elementos já existentes são utilizados para dar suporte a uma possível interpretação e compreensão de algo inédito.

Desse modo, em alguns momentos da investigação, esse processo mostrou-se de forma bastante clara, através de falas, práticas e contradições, às vezes perceptíveis para alguns professores, mas não para todos. Essa diversidade de formas de lidar com as inovações propostas no currículo organizado por ciclos e também de elaborá-las faz com que rupturas e permanências convivam lado a lado, pautando as práticas pedagógicas de muitos professores de EF da RME/POA. Esse caminho pareceu-me interessante para analisar e interpretar manifestações, as quais passo a apresentar.

A dicotomia entre o *científico* e o *pedagógico*, para alguns professores, divide a EF em duas partes distintas e que podem ser valorizadas de maneira desigual. Para Olga essa divisão é bem demarcada e o conhecimento científico é próprio da EF praticada no âmbito não-escolar e está fortemente vinculado à área biológica, enquanto que na escola circula o conhecimento pedagógico.

Porque é mais fácil a gente renovar os conhecimentos científicos na academia do que na escola. [...] Porque aí tu consegue fazer fisiologia do exercício, toda a parte médica, tu consegue fazer fora da escola, numa academia e na escola não, na escola tu faz mais educação escolar, pedagógica, psicomotricidade, tu sempre cai e volta para isso e esquece o lado biológico, quase esquece, faz parte, mas não fica aquela coisa

especializada. [...] Dentro da escola a gente fica só naquela coisa pedagógica, na didática, no social, esquece o que está acontecendo aí fora. (Olga, 08/12/04)

E, mais à frente, ao falar sobre EF na escola, Olga acrescenta:

E aí eu tirei toda a parte técnica da EF e pensei: EF na escola é para aluno comum, branco, preto, alto, baixo, gordo, magro. Não é para atleta. É para gente comum que, de certa forma, vai entender futuramente, vai entender o que é utilizar o espaço livre.[...] Era assim que eu pensava a EF e assim que eu comecei a aplicar, mostrava que existia vôlei, futebol, aquela parte técnica, mostrava que existia, mas não exigia deles toda a parte técnica. (Olga, 08/12/04)

A EF escolar, para essa professora, não deve ter uma ênfase direcionada ao conhecimento técnico-instrumental sobre esportes, baseado no modelo do esporte espetáculo, fato aliás comum a todos os entrevistados. Por outro lado, deixa margem a uma representação da EF escolar e do caráter pedagógico dessa prática como algo inferior ao conhecimento científico que circula “fora” da escola. Essa fala expõe de maneira enfática, a existência de profundas contradições em meio aos processos de questionamento e inovação em andamento entre os professores da RME/POA. Não vejo isso como uma contradição particular de Olga, mas de muitos professores de EF das escolas municipais, e que ela expressou de forma mais explícita.

A entrevista de Olga, compreendida em conjunto com as observações de campo em diferentes espaços e momentos me fizeram perceber uma representação de EF que sugere um mosaico: partes com cores e formas diversas que se juntam formando uma unidade que, ao mesmo tempo, deixa à mostra as diferentes peças que o compõem e que foram coletadas ao longo do tempo.

A dicotomia EF científica x EF pedagógica, tão claramente exposta por Olga, não é simplesmente uma idiosincrasia dos professores que atuam na escola, mas refletem discussões e, segundo Betti (1996), discursos que se constituíram em torno da teoria da Educação Física e que ele classificou em dois grandes grupos: um de matriz científica e outro de matriz pedagógica, sendo que o primeiro situa a EF como área de conhecimento científico, e o segundo, com uma prática pedagógica de caráter de intervenção social.

O mesmo autor parte dessas mesmas classificações para dar continuidade a reflexões de caráter epistemológico em torno da EF brasileira e seu estatuto científico e/ou pedagógico (BETTI, 2005). O autor discute, nesse artigo, as formas

de produção de conhecimento científico mais tradicionais na EF e as limitações da apropriação de tais conhecimentos de modo a contribuir com a prática pedagógica da EF.

Os argumentos de Betti (2005) se assentam no fato de que a prática pedagógica da EF tem caráter incerto e complexo para os quais as pesquisas científicas realizadas, a partir de uma sua concepção tradicional, pouco podem contribuir para seu questionamento ou avanço qualitativo. O autor não descarta totalmente a contribuição dos conhecimentos científicos para a intervenção pedagógica da EF, mas lembra o caráter ético e político desta última e, portanto, a inadequação de uma transferência mecânica de conhecimentos através de imposições tecnocráticas (BETTI, 2005, p. 194).

A presença da EF na vida dos professores investigados, desde seu processo de escolarização, vivências de práticas corporais fora da escola (dança, esporte, brincar na rua), durante a faculdade e pelas diferentes experiências profissionais, fornecem uma gama bastante ampla de conceitos e imagens que serão reunidas e elaboradas na forma de uma representação que é, geralmente, multifacetada e, por vezes, contraditória. Talvez seja mais adequado falar em representações no plural. Percebo as contradições não como algo que desqualifique a prática pedagógica dos professores, mas, antes, como parte integrante de um processo em que existe e entrada para o novo, mas, em grande medida, através de uma justaposição ao antigo.

A EF, enquanto área de conhecimento, contempla, atualmente, um conjunto de temáticas que podem ser identificadas, por exemplo, a partir da organização dos Grupos de Trabalhos Temáticos que integram o CBCE. Na escola, no entanto, prevalece, em grande medida, a divisão pedagógico/biológico, embora grande parte dos professores faça menção a outros temas. As matrizes teóricas apresentadas por Betti (1996) permanecem vivas, afastadas e quase incompatíveis para alguns professores.

Ao tomar conhecimento da divisão entre bacharelado e licenciatura, através de estagiários que circulam em sua escola, Laura atribuiu a alteração, entre outras coisas, à evolução da esfera da “parte médica”, incluindo disciplinas como fisiologia do exercício, enquanto as disciplinas pedagógicas ficaram estagnadas. Mesmo com uma prática bastante diversa da de Olga, a fala as aproxima quando analisam o binômio biológico/pedagógico na constituição da EF escolar.

As manifestações de Laura talvez coincidam com as representações de muitos professores de EF que atuam nas escolas, ou mesmo fora delas, em relação ao desprestígio das temáticas pedagógicas no cenário acadêmico desta área de conhecimento. A EF vive, atualmente, uma grande discussão em torno da sua posição na área da saúde<sup>92</sup>, desconsiderando a sua interface com múltiplas ciências de diferentes áreas. Os professores enfatizam o caráter transversal da EF com argumentos pertinentes, mas, o que está em jogo na definição da EF como área de conhecimento e conseqüentes balizadores para o reconhecimento da produção científica, são interesses que passam ao largo do que fazem e dizem os professores das escolas e da produção científica sobre isso.

### **12.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ESPORTE.**

As formas de representar a EF escolar, em grande medida se constituem através da identificação do conhecimento e/ou dos conteúdos que a integram. As diferentes faixas etárias, neste caso organizadas por ciclos, permitem reunir práticas que podem compor um *continuum* que expresse uma concepção de EF ou, ao contrário, criar uma colagem de práticas que expressa muito mais a individualidade de cada professor.

Se, no I ciclo, os professores de EF costumam abordar jogos lúdicos, brincadeiras populares, atividades que explorem orientação espacial, e até mesmo o brincar livre, o II ciclo costuma marcar a iniciação aos esportes, principalmente nas modalidades coletivas com bola. Ainda que a ginástica, a dança e a caminhada sejam citadas como conteúdos dos II e III ciclos, a ênfase continua a ser dada aos esportes com bola.

Em estudo recente, Bracht (2003) aponta para o predomínio do esporte como conteúdo da EF escolar, mas com uma ampliação na abordagem pedagógica. Concretamente, isso significa que o trato pedagógico do esporte já comporta o conhecimento das regras, da história das diferentes modalidades e até mesmo de sua inserção sociopolítica. Para Bracht (2003), abrem-se possibilidades para a

---

<sup>92</sup> Refiro-me à classificação do CNPq e dos critérios de avaliação das produções científicas no âmbito da EF que vêm, sistematicamente, privilegiando um “fazer científico” que não contempla a diversidade da área. Ver Ferreira Neto (2005); Molina Neto et al. (2005); Nóbrega (2005) e Silva (2005).

concretização de propostas críticas da EF escolar, com uma leitura mais profunda do próprio fenômeno esportivo.

De fato, há por parte de alguns professores algumas ações sistemáticas no sentido de uma abordagem inovadora com o esporte, como diz Camila.

Por exemplo, quando eu trabalho futebol com eles eu gosto de trazer um texto do Luís Fernando Veríssimo que fala sobre o futebol de rua, que eu acho bárbaro para fazer essa reflexão sobre a prática esportiva e agora vou incorporar um da Martha Medeiros que é o direito de tu odiar futebol (risos) e não ter também, porque acaba assim: se tu tem um grupo majoritário masculino, a tendência é os guris fazerem uma certa pressão para que o que eles gostam seja dado, então penso que eles têm que vivenciar tudo até para poder saber os gostos e os desgostos deles, até porque eles não vão ser crianças nem adolescentes a vida inteira e daqui a pouco eles vão entrar num outro mundo é que vão se dar conta de que poderiam ter vivenciado coisas que eles não se permitiram. (Camila, 09/12/04)

Se a fala de Camila não pode ser generalizada como uma prática comum a todos os colaboradores, tampouco pode ser ignorada ou compreendida como um fato isolado. Trata-se de um exemplo de práticas críticas que, aos poucos, ganham espaço no cenário da EF escolar, ratificando as afirmações de Bracht (2003.) citadas anteriormente.

A existência de uma sala multimídias, que pode ser utilizada com diferentes fins, inclusive para práticas de dança e ginástica, por exemplo, já é uma realidade em escolas da RME/POA, mas sua permanência não está garantida frente a um aumento na demanda de alunos na comunidade. Desse modo, pude encontrar escolas com espaços amplos e diversificados para a prática da EF, mas também escolas em terrenos irregulares, o que por si só já oferece limitações. Essa situação se agrava diante do aumento do contingente de alunos e conseqüente construção de salas de aula, desconsiderando o que poderia ser pedagogicamente adequado para a prática da EF em termos de espaço.

Do mesmo modo, uma caixa de areia para saltos não é um equipamento previsto nas construções básicas das escolas municipais, mesmo quando há espaço para isso, mas a quadra está sempre presente, ainda que com medidas não-padronizadas, ou em condições variáveis, cobertas ou não. Uma das escolas investigadas possui uma caixa de areia para saltos, mas trata-se de uma adaptação e, mesmo assim, a única das quatro a contar com essa opção de espaço.

As construções expressam a visão institucional em relação à EF escolar através do espaço destinado a ela que ainda é, fundamentalmente, a quadra esportiva. Bracht (2003, p.40) expressa o quanto a “arquitetura escolar privilegia a estruturação de espaços normatizados, fixos, monofuncionais em detrimento de espaços móveis, flexíveis e multifuncionais.” Esse padrão de construção indica a conformação do processo de socialização através da configuração do espaço escolar.

Os colaboradores, ao falarem sobre suas práticas pedagógicas e suas representações sobre a EF escolar, não se posicionam de forma unânime e, ainda que o esporte ocupe um papel de destaque, há uma abertura para alternativas em que entram grandes jogos recreativos, interesse em relação aos jogos cooperativos e atividades de conscientização postural. Há, portanto, um movimento de busca por uma EF escolar não mais restrita ao esporte. Os professores foram preparados para ensinar esportes coletivos com bola e quando exigidos a criar outras possibilidades exige estudo, pesquisas na internet, participação em oficinas, enfim, a universidade parece tê-los preparado para serem “instrutores esportivos”, mas vários professores investigados caminham para a superação dessa condição por iniciativa própria.

Essa busca adquire um papel fundamental para os professores de II ciclo, em que o esporte coletivo com bola tende a ganhar centralidade nas aulas de EF. Se, por um lado, as representações dos professores podem condicionar sua prática pedagógica, por outro, o diálogo com seus pares, a construção de uma concepção própria de EF para a escola e a aproximação deles com a realidade dos alunos pode, também, alimentar a elaboração de outras representações até então improváveis.

Durante a realização do trabalho de campo, acompanhei a implantação do Projeto Segundo Tempo em algumas escolas e de que modo alguns professores reagiram a isso. Esse projeto foi desenvolvido a partir de iniciativa do Ministério dos Esportes, com abrangência para todo o país, sendo implementado através dos governos locais e suas respectivas Secretarias de Educação. No caso de Porto Alegre, concretizou-se pelas parcerias estabelecidas entre a EsEF/UFRGS e o Curso de EF da UNISINOS. Os estagiários, professores e assessores da SMED vinculados ao projeto receberiam um acompanhamento para o desenvolvimento do trabalho. Nas escolas, os professores responsáveis pelos estagiários receberiam

uma formação mediante um curso de especialização a distância, composto por materiais impressos e acompanhamento por meio eletrônico<sup>93</sup>.

O material que foi enviado às escolas para esse projeto restringiu-se a bolas para as diferentes modalidades de esportes coletivos “clássicos”: futebol, futsal e vôlei. Curiosamente, foram enviadas bolas de futebol de campo, ainda que nenhuma escola da RME/POA possua campo de futebol.

Os professores das escolas onde o projeto se desenvolveu, à parte das críticas relativas a operacionalização do mesmo, questionavam a ênfase para os esportes tradicionais, identificando um possível retorno a uma ação para detectar talentos esportivos, nos moldes de iniciativas implementadas na década de 1980. Atualmente, há uma demanda de muitos professores para uma ampliação em relação aos conteúdos/conhecimentos que compõem a EF escolar, buscando justamente a superação da centralidade do esporte.

Ainda assim, o esporte continua sendo uma possibilidade de melhoria de vida para alguns alunos de classes menos favorecidas que, mediante um desempenho destacado na prática esportiva, são encaminhados para escolas particulares com bolsas de estudo, mediante a participação de equipes esportivas que as representem.

Os complementos ou projetos oferecidos pelas escolas tanto refletem as preferências de professores e alunos quanto a sensibilidade para abrir novos espaços pedagógicos a partir de situações não-previstas, por exemplo o caso de Rosa que desenvolve, atualmente, um projeto com Xadrez que se iniciou a partir do interesse de um aluno. O fato curioso é que Rosa aprendeu a jogar com esse aluno, procurou aprofundar seus conhecimentos sobre o jogo e implementou o projeto no turno inverso às aulas. Rosa é a professora que cursou medicina até o terceiro ano e, se as suas representações sobre EF escolar podem ter sido condicionadas, inicialmente, por uma visão biologicista, a docência tem lhe propiciado criar novas representações. A atuação no currículo organizado por ciclos, mesmo que acompanhada de limitações, também tem influenciado esse processo:

---

<sup>93</sup> Do ponto de vista operacional, ocorreram uma série de problemas que comprometeram a continuidade do projeto no seu conjunto. O meu contato com as escolas me permitiu identificar dificuldades de diferentes aspectos, mas de forma descontinuada e parcial, portanto, não discutirei as razões que possam ter interrompido o projeto até porque não tenho elementos para isso. As repercussões do projeto no dia-a-dia das escolas, no entanto, foram significativas, o que me leva a abordar como os professores reagiram a isso, assim como os objetivos do projeto e seus desdobramentos nas escolas investigadas.

[...] eu vejo que os ciclos dão muita ênfase para isso, a parte de viver em comunidade, conviver com os outros, saber respeitar o espaço, saber como requisitar os direitos deles (os alunos), cumprir os deveres deles. A voz deles, saber lutar pelas coisas que eles querem, mas saber lutar da maneira correta, essas coisas assim. (Rosa, 01/12/04)

Os professores que atuam no III ciclo, embora possam trabalhar mais acentuadamente com os esportes coletivos com bola, de acordo com o espaço disponível ampliam e diversificam os conteúdos. Laura, por exemplo, costuma trabalhar postura, corridas, saltos, embora em condições pouco adequadas para essas modalidades do atletismo. Durante as observações, pude acompanhar um pouco um trabalho que ela iniciou a partir de uma aproximação com a professora de ciências sócio-históricas tematizando a cultura africana. Laura trabalhou com diferentes ritmos musicais, buscando suas origens na cultura africana. Para trabalhos como esse ela dispõe de uma sala com colchonetes, alguns espelhos e para onde pode levar um aparelho de som.

O fato de não dispor de uma sala apropriada não impede Dora e alguns de seus colegas de trabalharem com ginástica, no caso deles, com alongamentos. Durante as observações que realizei na escola não tive oportunidade de vivenciar algum tipo de trabalho com ginástica ou dança nos II e III ciclos, excetuando-se uma avaliação que a professora Dora fez com suas turmas. Alguns professores dessa escola narraram que realizam algumas atividades com ginásticas, mas pelo que pude perceber, a ênfase, particularmente no III ciclo, recai sobre esportes coletivos com bola, em grande parte pelas limitações do espaço. A própria cancha, em dias de chuva, forma grande poças de água que custam a secar, exigindo, muitas vezes, que professores e alunos retirem a água com o auxílio de rodos antes do início de alguma atividade. Em uma das observações feitas nessa escola pude presenciar essa situação.

A necessidade de atendimento à demanda de alunos, em diferentes escolas, tem imposto a construção de novas salas de aula. Aumentar o número de salas de aula significa reduzir os espaços de circulação e de possível utilização para as aulas de EF e mesmo para que os estudantes possam usufruí-las durante os intervalos das atividades. Mais de uma vez ouvi sugestões de professores de como poderiam ter sido construídas novas salas, de modo a causar uma intervenção menos danosa

aos espaços livres e de circulação. Esses comentários, em geral, terminam com frases do tipo: “mas não perguntam nada aos professores de EF ...”.

Independente das representações que os professores de EF têm sobre esse componente curricular e sobre suas próprias práticas pedagógicas, o que parece prevalecer, conforme Bracht (2003), é uma cristalização no imaginário social que reduz a EF escolar a uma prática associada fundamentalmente ao fenômeno esportivo. Se algumas escolas permitem que os professores planejem e, posteriormente, se organizem para utilizar os espaços disponíveis para a EF, na maioria dos casos os planejamentos submetem-se às condições disponíveis, sem muitas opções além da quadra esportiva e corredores ou outros espaços de circulação.

As representações dos colaboradores sobre EF escolar estão assentadas, como procurei mostrar, em múltiplos aspectos que envolvem desde suas vivências escolares até aspectos da conformação do espaço físico onde atuam, passando por suas vivências na universidade e como atletas. Além disso, é preciso considerar que os professores, como qualquer outra pessoa, estão expostos às múltiplas representações midiáticas em torno de práticas corporais, esportivas, saúde e corpo. Embora tais aspectos não tenham sido explorados de modo mais específico, não podem ser desconsiderados. Há, no entanto, uma preocupação por parte de todos os colaboradores em relação a exercitar um senso crítico frente aos discursos midiáticos e, até mesmo, ações concretas para desenvolver essa mesma postura com seus estudantes.

O que ficou mais evidente nas representações sobre EF, e que pude apreender, foi: a existência de uma dicotomia entre conhecimento científico e pedagógico que pauta a prática pedagógica da EF e o lugar do esporte na EF escolar. Essas representações serão exploradas também no próximo capítulo, quando o foco se dirige mais à prática pedagógica da EF escolar e o modo com que os professores investigados a constroem.

## 13 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – O QUE PENSAM OS PROFESSORES INVESTIGADOS

*Sem organização, sem planejamento, sem discussão a gente não consegue avançar, não consegue qualificar o trabalho[...] (Elisa, 16/12/04)*

Compreender as representações que os professores de EF das escolas investigadas vem elaborando sobre prática pedagógica exigiu um exercício cuidadoso de análise/interpretação de suas falas, não apenas através das entrevistas, mas a partir de múltiplas informações colhidas ao longo do trabalho de campo. Não é possível obter respostas prontas, definições precisas sobre esse tema. Conforme visto na fundamentação teórica, a prática pedagógica abarca um conjunto de ações de caráter educativo e, nesse caso, circunscritas ao âmbito escolar ou diretamente vinculadas a ele.

Optei por dividir este capítulo em duas seções, de modo a explorar dois aspectos que parecem mobilizar bastante os professores investigados na atualidade. De um lado, o esforço para conhecer e se aproximar da realidade do aluno, em geral distinta da sua, e buscar a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas em relação a isso. Por outro lado, emergiu a dinamicidade da prática cotidiana que combina planejar/replanejar e, em grande medida, improvisar, mediante um ambiente marcado por urgências e imprevisibilidades: a escola.

### 13.1 CONHECER “A REALIDADE DO ALUNO” (“O OUTRO”)

Vencida a etapa do choque inicial que atinge grande parte dos professores no início de sua trajetória na RME/POA, começa um exercício de leitura da realidade, ou de *outra* realidade, até então desconhecida para alguns deles.

Se há algum consenso em relação à importância de considerar a realidade dos alunos e buscar compreendê-las, o mesmo não ocorre com as leituras que são feitas pelos professores investigados. Alguns professores procuram, ao longo do tempo, fazer um exercício de alteridade, no sentido de tentar perceber-se e perceber o outro em um conjunto de singularidades que possam conviver e interagir. De outra parte, também lançam o olhar para a cultura dos alunos a partir de sua própria, que é colocada como a referência do que seja adequado a ser transmitido ao aluno.

A pesquisa sócio-antropológica representou a criação de uma alternativa aos professores perceberem o entorno da escola onde atuam e se aproximar da realidade de seus alunos. Apesar das limitações impostas à realização dessas pesquisas, os relatos expressam que, de algum modo, a pesquisa contribuiu para que olhassem seus alunos de outro modo. A fala de Paulo, no entanto, mostra as diferentes reações a essa iniciativa:

Obviamente que quando teve a pesquisa sócio-antropológica, que é muito legal, muita gente achava um horror, mas é muito legal, é onde tu conhece as pessoas, é onde tu conhece o cotidiano delas, porque é totalmente diferente do meu cotidiano. A minha realidade é diferente. Eu moro no bairro XXX, com acesso a tudo, a qualquer coisa! (Paulo, 08/12/04)

Fica claro que esse processo não foi tranquilo para o conjunto de professores. A maneira de reagir à pesquisa e de elaborar essa vivência integra o processo da investigação em si, para além de uma simples coleta/tabulação/análise de dados. Em relação a isso, Rocha (1997) destaca a importância da investigação sócio-antropológica nos Ciclos de Formação, como suporte para a concretização do Projeto Escola Cidadã, mas alerta para que não seja tomada como “panacéia” ou “grande novidade” dentro do processo de reestruturação curricular. Trata-se, antes, de uma concepção metodológica que deve estar vinculada a uma compreensão da realidade e que tem, na educação, a prática social, a fonte de elaboração de um conhecimento crítico.

De outra parte, Medeiros (1998) destaca a função política da pesquisa sócio-antropológica, afirmando que a escola, através de seu coletivo, deve ter claro seus objetivos: se a postura é de confirmar opiniões preconcebidas sobre as classes populares ou realmente penetrar no cotidiano da comunidade onde está inserida e criando relações que possam, através do processo investigativo, desencadear contribuições para a superação de problemas

Apesar de vários colaboradores enfatizarem a importância de conhecer/(se) aproximar/compreender a realidade dos alunos, a pesquisa sócio-antropológica quase não foi citada, o que me leva a alguns questionamentos: o passar do tempo diluiu o impacto dessa experiência para os professores? Em que medida as escolas vêm refazendo, concretamente, esse processo de investigação, de modo a dinamizar sua leitura e aproximação com a comunidade do entorno da escola? Como cada escola significou e, efetivamente, trabalhou com o material que emergiu

do processo investigativo? Talvez fosse o caso de um questionamento mais pontual: o que significa, hoje, no ano de 2006, refletir sobre pesquisa sócio-antropológica?

Se a fala de Paulo revelou a importância da pesquisa para que ele pudesse compreender a realidade de seus alunos, Rubens expressa exatamente a dificuldade, em uma situação extrema, de buscar formas para lidar com atitudes violentas de seus alunos:

Não tem como organizar uma turma daquele jeito, onde todos, praticamente todos, eram oriundos de outras escolas; expulsos de outras escolas, convidados a se retirarem de outras escolas. [...] Teve momentos muito legais e complicadíssimos., violência contra eles, um desrespeito muito grande e tu ter que engolir aquilo sem poder fazer nada, porque no momento tem coisa que te machuca porque tu teve uma educação totalmente diferente, mais tradicional, familiar e eles se jogando um no outro.(Rubens, 02/06/05)

Mesmo Rubens tendo conhecimento de que grande parte de seus alunos carrega as marcas de uma vivência de exclusão, isso não impede que se sinta impactado pelas atitudes dos alunos, causando-lhe um sentimento de impotência diante da violência entre eles. Retorno a Molina Neto e Molina (2002, p.60), os quais destacam a importância de exercitar a capacidade de escuta nas atividades de formação docente, de modo que os professores possam “descortinar múltiplas percepções sobre os problemas educacionais e construir modelos de ação educativa mais adequados aos tempos atuais”, considerando-se a ampla diversidade étnica, cultural e social apresentada pelos estudantes das escolas no Estado.

### **13.2 PLANEJAR, REPLANEJAR, IMPROVISAR**

Os achados de campo mostraram que, para os professores investigados, a prática pedagógica faz parte de um projeto pedagógico mais amplo da escola. Os professores que ainda não têm a oportunidade de planejar e realizar seu trabalho vinculado a um projeto coletivo que envolva toda a escola se ressentem disso e identificam que este seria o caminho mais adequado, procurando preservar as especificidades de cada área de conhecimento.

De algum modo, os professores planejam o quê e como pretendem trabalhar junto aos alunos, isto é, de modo mais sistematizado e com registros mais consistentes ou de modo menos sistemático, mas em todas as escolas investigadas,

os professores manifestaram sua preocupação em relação a isso, mesmo que de modo diferente.

Em estudo que trata da concepção de planejamento entre professores da RME/POA<sup>94</sup>, Bossle (2003 e 2005) percebeu um sentimento de descrédito em relação à formalização e registro do planejamento por parte de vários professores investigados. Entre as várias justificativas estava a questão do tempo, nem sempre por sua escassez, mas em muitas situações por seu indevido aproveitamento. As referências às reuniões pedagógicas indicam que esse momento, supostamente um espaço de formação, tem sido tomado por assuntos de caráter administrativo, fazendo com que questões pedagógicas fiquem em segundo plano.

O mesmo estudo apresenta algumas formas de definir autonomia que aproximam de uma ação individualizada e que, de certa forma, pode justificar o planejamento isolado, até porque, devido ao argumento anterior, o tempo para discussões em conjunto, com frequência, se esgota no trato de questões administrativas.

É importante esclarecer que a dissertação citada acima apresenta e discute um quadro bem mais completo, analisando com profundidade os múltiplos atravessamentos que integram o fenômeno abordado por Bossle (2003). Pincei alguns aspectos que já havia constatado anteriormente (GÜNTHER, 2000; GÜNTHER e MOLINA NETO, 2001), em relação à subordinação das questões pedagógicas aos aspectos administrativos nas pautas das reuniões pedagógicas de diversas escolas. .

Nesse momento, quero me deter no caráter que tem sido dado às reuniões em diferentes escolas e seus desdobramentos na ação de planejar. Em duas das escolas planejadas há um horário de reunião dos professores de EF (“coletivo da EF”) que, nas minhas observações, pareceu mais sistemático, contando com a presença de um número maior de professores. Em outras duas escolas, esse momento também existia, mas concretamente, apresentavam maiores limitações na participação dos professores, principalmente devido às diferenças de carga horária.

Essas diferenças resultam em uma organização distinta pois, a possibilidade de discussão nos dois âmbitos, coletivo docente de toda a escola e “coletivo da EF”,

---

<sup>94</sup> Trata-se de um estudo etnográfico que abordou a concepção de planejamento e construção da prática educativa dos professores de EF de I e II ciclos da RME/POA em relação a Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã.

parece oferecer condições para um aprofundamento e sistematização de algumas questões, sejam elas de caráter operacional ou de fundo conceitual. De qualquer modo, são momentos distintos e que oferecem diferentes possibilidades de reflexão e discussão e, até mesmo de encaminhamentos práticos. Em decorrência disso, a perspectiva de planejar também é diferente. A possibilidade da construção de uma concepção mais coesa em relação a EF se torna mais viável à medida que os pares podem exercitar uma reflexão conjunta sobre suas práticas cotidianas.

Alguns professores manifestaram valorizar o planejamento como balizador de suas práticas, sendo importante para organizar seu trabalho. Embora haja uma fala inicial que parece uníssona em torno da importância de planejar com o ano-ciclo, a continuidade das falas abre uma ramificação de opções e, ao final, o que percebi é uma polifonia em torno do “planejar junto” . Ou seja, há um desejo, uma intenção e até uma concretização em alguns momentos, mas nem sempre garantida e, de certo modo, incompleta em alguns casos, quando os professores atuam em diferentes anos-ciclo e se vêem impossibilitados de estar em todos os grupos simultaneamente.

Replanejar é um verbo complementar ao planejar, à medida que os professores se propõem, cada vez mais, a escutar os alunos e uma atenção em relação ao processo de aprendizagem para redimensionar e ajustar o que lhes parecer necessário. Uma atitude de avaliação permanente vem sendo construída entre o professorado, de modo a que todo o processo seja objeto desse olhar avaliativo, com a finalidade de qualificar a aprendizagem dos alunos. Não há unanimidade ou padrão em relação a isso, mas é uma postura que parece estar sendo incorporada às práticas pedagógicas da EF nas escolas investigadas. O desejo de inovar, em muitos casos, convive com um certo apego a posturas mais tradicionais e já familiares, fazendo da prática pedagógica uma composição ou uma bricolagem, nas palavras de Perrenoud (1993), de ações diversas como se fossem fotos de diferentes períodos históricos, lado a lado, sem uma seqüência cronológica mais explícita.

## 14 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*A gente é entupido de períodos de aula e não sobra tempo para outras coisas. A gente percebe outras necessidades, mas não consegue esse tempo sem abrir mão do nosso tempo particular. (Isabel, 01/04/05)*

Tratar das condições nas quais ocorre a prática pedagógica da EF nas escolas investigadas torna-se importante por se estar tratando de uma prática social que tem lugar num dado tempo histórico, sob condições específicas e que condicionam essa prática. Por outro lado, no processo de triangulação entre os achados de campo e a literatura, pude perceber que, se há condicionantes próprios das atuais circunstâncias da RME/POA e de cada escola em particular, também existem aspectos que são mais amplos e que se impõem às escolas e aos professores que nela atuam de modo mais amplo. Tratam-se de condições advindas do processo de globalização e da mundialização da cultura, que adentram nos espaços escolares, impactando o cotidiano desse ambiente.

Assim, ao desenvolver, na primeira parte desta tese, uma abordagem mais ampla sobre educação na atualidade e, em particular sobre o processo da RME/POA, percebi que também ao tratar das condições de trabalho, nas quais ocorre a prática pedagógica da EF, também poderia dar-lhes o mesmo tratamento. É importante destacar que se trata de uma separação possível apenas do ponto de vista formal, pois, no dia-a-dia das escolas essas condições se apresentam imbricadas de tal modo que parecem turvar a percepção dos professores em relação a elas. Assim, optei por tratar do ser professor no terceiro milênio, em uma seção de abordagem mais ampla, para, na seqüência, discutir as condições do ser professor de EF na RME/POA.

### 14.1 SER PROFESSOR NO TERCEIRO MILÊNIO

Um dos pontos mais fortes na fala de vários professores está relacionado ao sentimento de impotência e desprestígio. Ambos parecem estar relacionados a um conjunto de transformações sociais que vem ocorrendo em ritmo descontrolado e que acabam por invadir o espaço escolar, rompendo um conjunto de normas, valores e procedimentos que, supostamente, atendiam às necessidades do público que procurava a escola.

Existe, segundo Savater (2005) uma dimensão conservadora da educação que não pode ser negada, pois, “a sociedade prepara seus novos membros da maneira que lhe parece mais conveniente para sua conservação, não para sua destruição: quer formar bons adeptos, não inimigos nem singularidades anti-sociais” (p.143). A escola é um dos espaços, por excelência, incumbidos de dar conta dessa tarefa de adaptação à coletividade que costuma ser nomeada de socialização. Ocorre, no entanto, que os limites entre as tarefas educacionais pertinentes à família e às que tangem à escola foram diluídos, o que atinge frontalmente o trabalho dos professores junto a seus alunos.

Quando Rubens comenta sobre o que poderia estar provocando alterações na sua prática pedagógica, ele cita a ausência de valores por parte de seus alunos. Sua fala aponta para um quadro mais amplo e também expressa o desconforto de sua parte, na condição de professor:

O que está obrigando mesmo é a situação com os alunos realmente e é uma questão do limite, a questão dos valores na sociedade estão muito deturpados, então os alunos, não é só aqui, em qualquer escola que tu for, a confusão está muito grande. Nós não sabemos mais como proceder, os alunos estão o tempo todo nos testando e se tu age de uma forma autoritária tu age erradamente, então fica meio impotente mesmo nessa situação. (Rubens, 02/06/05)

A continuidade da fala de Rubens apresenta a necessidade de reflexão da qual a escola não dá conta, permanecendo em um sistema de reprodução que não estimula o aluno a pensar. Retornando a Savater (2005), o autor reafirma o papel universalizador da escola que se quer democrática, não como um processo meramente reprodutor, mas transmissor de um legado cultural que ultrapassa os limites do contexto mais próximo, sem que isso implique uma postura meramente reprodutora. Se, por um lado, o autor considera a importância da “dúvida crítica” como parte integrante desse processo transmissor da escolarização; por outro lado, expressa o quanto é importante que os alunos possam, por si mesmos, exercitar seu “ânimo rebelde” conforme declara Savater (2005, p.146):

Não há pior desgraça para os alunos do que o educador empenhado em compensar com seus comícios diante deles as frustrações políticas que não sabe ou não pode discutir diante de um público mais bem preparado. Em vez de explicar um passado a que pertence, desliga-se dele como se fosse um recém-chegado e bloqueia a perspectiva crítica que os neófitos deveriam exercer, ensinando-os a rechaçar o que ainda não tiveram oportunidade de entender.

Esse trecho me remete a algumas reflexões de Bracht (1999) quando alertava sobre os equívocos derivados de algumas proposições críticas em relação à EF escolar e, particularmente, à prática esportiva no âmbito escolar. A apropriação de tais críticas resvalou, em muitos casos, por caminhos de negação do esporte e com abordagens restritas, e em nada contribuíam para uma prática efetivamente crítica da EF escolar.

Ana também revela a dificuldade de exercer o magistério nos dias de hoje e da amargura que, por vezes sente diante de algumas frustrações. Por outro lado, ela mesma reconhece o paradoxo de que esse sentimento se completa por um outro de simplesmente não conseguir se imaginar exercendo outra profissão e, ainda, o seu movimento constante de iniciar novos projetos. Esse sentimento manifestado por Ana me parece freqüente entre os professores, ainda que nem todos o expressem ou o reconheçam de forma clara como ela o faz.

Parece que eu sempre tenho mais dúvidas do que soluções, do que respostas! Acho que o stress, o cansaço, essas doenças todas que a gente vem tendo, elas diminuem o tempo de satisfação que a gente tem. Eu me lembro que no início, cada ponto a favor, cada projeto, cada coisa bacana que acontecia, isso perdurava assim. (Ana, 14/07/05)

Ao longo do contato com Ana pude vivenciar diferentes momentos, ora tensos ora descontraídos. Em várias oportunidades, ela manifestou essa alternância entre certo desânimo e um sentimento de que existem avanços. Resgato suas falas nessa seção porque, em muitas ocasiões que conversamos sobre o trabalho na RME/POA, ela mostrou-se favorável às inovações implantadas pela SMED ao longo da última década.

Em meio a muitas discussões, disputas políticas e determinações legais que tentam definir os limites de ação da escola, os professores é que se vêem às voltas com problemas de toda ordem e que, nas investigações de Witizorecki (2001) e Santini (2004, 2005), emergem com bastante intensidade, mostrando os desdobramentos que têm sobre suas vidas. Em que pesem as subjetividades na forma de lidar com o acúmulo de aulas e das demandas inerentes ao trabalho docente, fica evidente, nesses estudos, um processo de intensificação do trabalho docente com repercussões sobre seu estado de saúde.

Da parte de alguns professores, aparecem críticas em relação à desconstituição da autoridade docente. De certo modo, vários colaboradores associam esse processo com uma deterioração de valores, problemas de estrutura

familiar<sup>95</sup>, influência da mídia, enfim, um conjunto de fatores que corroboram para desconstituir sua autoridade perante aos alunos, o que é sentido como uma perda, como no caso de Eva:

E hoje eu já não gosto mais de pegar aquela sétima e oitava que eu já peguei bastante porque eu acho que os alunos estão perdendo muito o respeito pelo professor e isso me tira do sério. Eu não consigo elaborar uma atividade, pensar, idealizar e fazer congresso, querer aplicar e o aluno não prestar atenção e não dar o menor valor para aquilo, por ele. (Eva, 25/11/04)

Embora existam posicionamentos diferentes dos de Eva, da parte de professores que buscam novas alternativas para construir sua autoridade perante os alunos, em diferentes momentos, que não na entrevista, ouvi relatos de insatisfação ou dificuldades para lidar com esse aspecto. Do ponto de vista de Savater (2005, p.106),

a palavra 'autoridade' provém etimologicamente do verbo latino *augeo*, que significa, entre outras coisas, fazer crescer. O paradoxo da toda a formação é que o eu responsável se forja a partir de escolhas induzidas, pelas quais o sujeito ainda não se responsabiliza. O aprendizado do autocontrole inicia-se com as ordens e indicações da mãe, que a criança interioriza mais tarde numa estrutura psíquica dual que a torna ao mesmo tempo emissor e receptor de ordens: ou seja, ela aprende a mandar em si mesma obedecendo aos outros.

Devo esclarecer que a citação acima está inserida em uma discussão mais ampla do autor em torno do conceito de autoridade, papel; da família e da escola na sociedade atual, problematizando, entre outras coisas, o que ele denomina de “demissão familiar” (2005, p.107) em que há um abandono por parte da família em relação ao processo educativo. Segundo o autor, não é possível que a escola possa “atuar à margem do entorno social e familiar da criança e muito menos contra ele, como um corretivo externo que duplique seu empenho em formação uma vez que os outros desistam de exercê-lo”.

---

<sup>95</sup> Utilizo a expressão corrente entre o professorado da RME/POA ainda que meu entendimento em relação a isso esteja em plena revisão pois acredito que o que exige nossa atenção, como educadores, é todo um conjunto de transformações sociais entre as quais está a organização familiar ou, as múltiplas formas de arranjos que se anunciam nos tempos atuais. Essa discussão exige, no entanto, um suporte teórico consistente a partir de literatura específica sobre as transformações sociais que, nessa investigação pude apenas tangenciar, através de algumas leituras. Não me proponho a discutir à luz dos referenciais teóricos que tratam especificamente das transformações sociais.

Tais afirmações não devem ser compreendidas simplesmente como repreensões às famílias ou um apelo a uma educação fundada em princípios domesticadores e autoritários. No conjunto de sua obra, Savater (2005) oferece elementos instigantes para a compreensão do quadro complexo que representa a tarefa de educar nos tempos atuais, tanto para as famílias quanto para as escolas.

Diante das muitas dificuldades que se apresentam, a aprendizagem dos professores também se faz possível, como afirma Paulo:

[...]o grande conhecimento é tu perceber as pessoas, quando elas realmente estão a fim de trabalhar ou não. As discussões. Porque quando tu senta, quando tu senta com um grupo de pessoas totalmente diferentes, interesses diferentes, mesmo sabendo que elas vêm aqui para fazerem tal coisa, aí tu começa te dar por conta o quanto é difícil fazer educação! E vou te dizer mais: não só na questão dos ciclos! Em qualquer proposta pedagógica que tivesse implantada aqui, em estruturação, qualquer uma delas. Até porque eu trabalhei aqui com séries, trabalhei na época do seriado também, então ... A melhor coisa que tem, além de tu perceber mais as pessoas, é que quando tu cria vínculos, vínculos profissionais com todas as áreas e as pessoas começam a interagir, báh, isso facilita demais [...] (Paulo, 08/12/04)

A relação entre os professores aparece, na fala de Paulo, como um elemento importante na constituição de trabalho educativo de toda a escola, e o colaborador o identifica como uma forma de conhecimento que, no seu entendimento, se acentuou a partir da implantação dos ciclos. O que me parece significativo é o fato de que, não obstante as dificuldades de “fazer educação”, conforme as palavras de Paulo, existem brechas que podem ser exploradas a partir de organizações em que espaços de trocas e discussões entre os integrantes do coletivo da escola sejam importantes. A existência dos momentos de formação semanais (reuniões pedagógicas), por exemplo, podem representar iniciativas de avanços no conjunto da escola, para além de inovações pontuais na organização curricular. Essas considerações remetem a uma reflexão mais particular das condições da prática pedagógica da EF na RME/POA, que apresento a seguir.

## **14.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NOS DIAS DE HOJE**

As escolas públicas, de modo geral, têm uma demanda diferenciada em relação as da rede privada. As escolas municipais de Porto Alegre, principalmente em virtude de sua localização, vêm atendendo a um público que depende dos serviços públicos não apenas em relação à educação formal, mas, também, em relação à saúde, ao transporte, à habitação e à assistência social. Ainda que tentativas sistemáticas de integrar diferentes setores da gestão municipal como educação-saúde-assistência social, esses esforços nem sempre se concretizam, por inúmeras razões que não discutirei aqui. O fato é que, de todos esses serviços, é a educação que atende, em caráter obrigatório, à população que a procura<sup>96</sup>. A falta de assistência médica adequada e suficiente, de redes de apoio social que possam dar conta das demandas da população que dela necessitam, acarretam um acúmulo de tarefas da escola que se vê como ponto de referência para diferentes formas de encaminhamento que são atendidas apenas parcialmente.

Na prática, isso representa que, muitas crianças em situação de risco social, por vezes em estado de semi-abandono, têm, na escola, sua única referência de rotina, segurança, alimentação e algum tipo de atenção. Todo o trabalho que vem sendo desenvolvido na RME/POA, e intensificado com a Escola Cidadã, busca oferecer formação aos professores para que se capacitem para atender a essas demandas crescentes para as quais não foram formados. Ainda assim, a rede de suporte que deveria complementar o trabalho da escola é precária, deixando os professores com responsabilidade muito além de suas funções.

A aula de EF, em particular, por se realizar freqüentemente em espaços de circulação de público em geral, torna-se palco de situações de conflito, disputas entre membros da comunidade, tornando, em algumas escolas, o trabalho desses professores bastante difícil e gerando um grau acentuado de tensão.

Uma das condições peculiares do trabalho dos professores de EF, de modo geral, está relacionado ao seu espaço de aula, mas a relação que se estabelece com o tipo de conhecimento tratado nessas aulas e seu caráter marcado por experiências de movimento que se opõe à rotina das salas de aula, exerce grande influência na realização de sua prática. Nina identifica o “ônus” e o “bônus” de ser professora de EF, assim expressos por ela:

---

<sup>96</sup> A LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se complementam no sentido de que o ensino fundamental, para crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos seja obrigatório.

É o espaço onde tu não tem o compromisso daquele ranço das pessoas de que tem que ensinar o dois mais dois e não sei o que. Tu não tem a prisão disso porque ... então, no fundo, te abre uma possibilidade imensa e dá alegria. Eu acho que ainda é o único espaço que as crianças tem um pouquinho de respiro [...] eu acho que ainda é uma brecha que está ali, em termos legitimado, vamos dizer assim, dentro do processo todo de burocratização e colocar nas caixinhas, ainda está legitimado que ali pode rir, pode dar um sorriso, pode gritar de vez em quando, então é um espaço privilegiado. Por outro lado tem todo um ônus, tem o bônus e o ônus disso também, porque é muito jogado e ninguém valoriza. Tem essa coisa do respeito, claro, tu vai criando conforme tu vai ocupando um espaço, mas já tem uma certa “cara feia” : “ah, mas tu não conta muito, tu conta menos porque tu está lá fora. Tu não tem conteúdo assim que nem a gente. então tu não conta.” – então, determinadas discussões tu não conta muito, então também, nessa coisa do processo, nessa coisa de ver o quanto, de uma forma diferente, a gente tem uma leitura também da alfabetização, dos outros conteúdos que a gente está trabalhando, essa coisas a gente tem dificuldade de entrar. (Nina, 17/06/05)

Existem expectativas e estereótipos associados ao professorado de EF, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos colegas, que acabam por atingir a prática pedagógica desses professores, mas o próprio exemplo de Nina e seus pares, que, mediante um projeto, desencadearam um movimento de ruptura na organização dos tempos e espaços pedagógicos da escola como um todo, mostra a possibilidade de inovações a partir dos professores. Que fique claro que esse processo não é mágico ou tranqüilo, mas fruto de uma reflexão conjunta e de muito esforço na busca de uma construção coletiva.

As condições nas quais os professores de EF atuam, do ponto de vista material, esbarram em aspectos que já fazem parte de uma “cultura arquitetônica” ocidental, na qual, conforme comentado anteriormente, a prática de atividades corporais está fortemente associada a algumas modalidades esportivas que se realizam em quadras, isto é, os jogos coletivos com bola. O projeto arquitetônico construtivista não conseguiu superar uma visão esportivizada da EF, e a pouca escuta dispensada aos professores, fez com que, também as unidades construídas a partir desse modelo, pretensamente inovador, incorresse em não oferecer espaços pedagogicamente adequados à prática da EF. A existência da sala multimeios não é uma garantia permanente para a realização das práticas de dança, jogos, ginástica. De outra parte, os espaços externos são, via de regra, de circulação, sujeitos a toda a sorte de interferências.

Existem, por outro lado, condições sociais que, na visão de Olga, são próprias da realidade de Porto Alegre, e que ela as identifica a partir do contato com alunos do II ciclo:

[...]no terceiro ciclo é que a gente consegue enxergar Porto Alegre, nos dias de hoje[...] porque as crianças ainda estão naquela coisa lúdica, gostosa, dentro de casa, quando a casa é boa, quando tem aquela vó gostosinha, queridinha que faz o bolo ... as crianças vivem isso. O primeiro ciclo é tipo essa vida, de criança feliz. E já o terceiro ciclo não, já é o pessoal que já está vendo a luta que tem que fazer para conseguir as coisas. O tapa que leva, porque levou, o pontapé, aquela coisa do dia-a-dia, da dureza. O terceiro ciclo mostra Porto Alegre: a dureza que é viver. Então fica mais difícil chegar neles. (Olga, 08/12/04)

A manifestação de Olga me lembra um aluno que me chamou a atenção em uma das observações de uma colaboradora que atua com dança. O aluno apresentava uma forma de expressar-se que se destacava em relação ao grupo. Ao mesmo tempo em que percebia sua dificuldade em acompanhar a coreografia que estava sendo ensaiada, seus movimentos apresentavam uma leveza e uma emoção diferenciada. Conversei com a professora sobre isso, após a aula, e ela comentou sobre suas tentativas frustradas de um trabalho mais sistemático com ele devido à alternância de períodos de frequência com outros de afastamento da escola. Os esforços junto a sua família em nada adiantaram.

Questões como essa integram as condições às quais estão submetidos os professores; que atuam na RME/POA. É difícil precisar o quanto de “investimento emocional” está presente nas práticas pedagógicas desses professores, por outro lado, fica fácil de entender os achados de Santini (2004, 2005) em relação ao processo de abandono docente entre os professores de EF da RME/POA.

A EF, no currículo organizado por ciclos, apresenta uma série de limitações e, do mesmo modo que outras áreas de conhecimento, começa a perceber a precarização no processo de implantação dos ciclos, gerando um sentimento ambíguo por parte de alguns professores, por exemplo, o de Isabel:

[...] acho que o trabalho do município, ele é muito rico porque tu tem a possibilidade de estudar, de aprender, de se reunir, de ouvir palestra, eu acho que eu nunca participei de tanta coisa na minha vida profissional como nesse tempo de prefeitura. (Isabel, 01/04/05)

[...] eu acho que, infelizmente, as boas idéias, às vezes são derrotadas por quem administra essas idéias e quem administra a idéia normalmente não é quem criou a idéia. Quem criou, quem estudou, quem planejou e quem fez os ciclos não foi o administrador e acontece exatamente isso. Quando implantaram a nossa escola, era um projeto para cinco anos, para ser avaliado e, a partir daí ser implantado no resto da rede. E em cinco anos a rede toda já estava ciclada. No final do quinto ano toda a rede teve que aceitar o ciclo. Ele foi atropelado pelo administrativo. (Isabel, 01/04/05)

As falas de Isabel expressam claramente a ambigüidade a que me referi acima: há um reconhecimento de um salto qualitativo no ensino municipal que, inegavelmente, está associado a um projeto de ruptura que se constituiu através da Escola Cidadã, mas que esse mesmo projeto passou a apresentar limitações ao longo de sua implantação. A ausência de autonomia para uma escola que gestou o currículo organizado por ciclos e se vê diante de um processo de precarização da proposta inicial é analisada por Isabel como um avanço inadequado do poder administrativo central sobre a gestão das escolas. Vejo, nesse aspecto, um ponto importante de reflexão para toda a RME/POA, escolas e SMED, e que pode oferecer pistas importantes sobre as possíveis e necessárias alternativas para a continuidade e qualificação do currículo por ciclos.

Antes de encerrar essa seção, retomo a questão da constituição/desconstituição da autoridade docente, agora analisada no contexto específico da RME/POA. O currículo organizado por ciclos e as inovações no processo avaliativo parecem trazer ganhos e também alguns problemas para os professores.

Como em diferentes temas tratados nessa investigação, mais uma vez algumas ambigüidades integram a prática pedagógica dos professores de EF, que, embora difíceis para alguns, mostra-se superável ou, talvez, contornável para outros. Carlos expressa suas dificuldades ao ingressar na RME/POA:

[...] eu acho que é geral e não só na educação física também. Eu acho que na escola municipal. Eu não tinha essa experiência de Porto Alegre, do município de Porto Alegre, eu não sei se é de ciclos porque quando eu entrei já estava ciclada, então eu não sei se é o ciclo é que fez isso, mas nos outros locais que eu trabalhei, os alunos sempre faziam as aulas. Uns não gostavam, outros faziam ... mas eles se sentiam obrigados a fazer, muitas vezes não era uma questão que eles gostassem, mas eles se sentiam obrigados a fazer, a participar daquela atividade, daquele jogo ou daquele trabalho que fosse proposto e quando eu cheguei aqui, que foi a minha primeira experiência no município, cada um fazia o que queria. (Carlos, 24/11/04)

Olga, após vários anos de experiência em escola pública na Grande Porto Alegre, também experimentou o impacto com a nova realidade ao transferir-se para uma escola da RME/POA, que despertou entusiasmo diante das condições materiais muito superiores às que dispunha até então, mas também apresenou grande

dificuldades na relação com os alunos que se mostravam pouco motivados e indiferentes ao seu trabalho.

Existem, em contrapartida, professores que constroem pacientemente, uma relação de escuta e diálogo alternada com momentos em que as decisões estão restritas ao professor. Um desses casos é o de Dora que procura discutir com seus alunos e buscar um acordo em relação ao trabalho a ser desenvolvido em alguns momentos, mas mostra-se mais rígida em relação a alguns temas dos quais não abre mão. Acompanhei, com Dora, uma situação com uma de suas alunas do III ciclo que apresentava algumas atitudes bastante diferenciadas em relação ao grupo, com momentos de agressividade mais intensa. Dora estabeleceu alguns acordos com a orientação/supervisão pedagógica de modo que essa aluna pudesse circular pela escola quando sentisse necessidade, com menos restrição do que os colegas. São esforços engendrados para evitar a evasão, não apenas como um procedimento burocrático, mas, fundamentalmente, pela convicção da importância que a escola pode representar, para alunos que vivem em condições de risco social, como uma referência em suas vidas.

Com todos os problemas e limitações que possam existir nos modelos de ensino vigentes, a escola pública, ainda que parcialmente, dá conta de oferecer a muitas crianças e adolescentes um porto seguro, onde, mesmo através de relações conflituosas, muitos deles buscam uma relação de pertencimento.

Existem muitas situações, inúmeras particularidades nas diferentes escolas, e, dentro delas, entre os diferentes professores e não seria possível narrar e analisar cada uma delas nesse momento. Alguns aspectos que me parecem significativos em relação às condições nas quais os professores de EF investigados elaboram e concretizam suas práticas pedagógicas reúnem, em um só tempo, diferentes condições espaciais que vão de ambientes com maior amplitude a escolas que converteram espaços alternativos para a EF em salas de aula, mediante a demanda crescente de alunos, o que indica diferentes condicionantes espaciais que incidem sobre a constituição das práticas da EF.

A disponibilidade de materiais para a EF oscila entre uma oferta adequada e uma situação precária, com poucos recursos e pequena variedade. Em algumas escolas, essa limitação, na quantidade e variedade de material, está relacionada a falta de espaço adequado para armazená-lo e garantir sua conservação. Esse aspecto, no entanto, parece menos importante, considerando-se as dificuldades com

relacionadas a indisciplina, atitudes violentas e falta de interesse crescentes entre os alunos, particularmente do III ciclo. Mesmo com experiências bem-sucedidas, os professores se angustiam ao perceberem que seus alunos não estão sujeitos apenas às influências da escola, ou que elaboram, de forma subjetiva, suas aprendizagens, conforme relato abaixo:

A gente se desestrutura em certos momentos porque a gente dá, dá e dá e não consegue ver. Quantas vezes a gente se sente impotente. Você investe, trabalha e chega lá ... [...] às vezes mesmo com a dança eu me senti assim. Já aconteceu mesmo de a gente apresentar trabalhos lindos. Levar para o teatro, televisão, e aí, tu sair do teatro com os alunos e entrar no ônibus com eles e um joga uma garrafa pela janela. Aquilo te machuca assim ... puxa, a gente acabou de apresentar. Levamos os alunos para o teatro para falar sobre ecologia, sobre desenvolvimento sustentável, aí tu voltando para a escola, eles estão felizes, a comunidade foi e o guri joga uma garrafa pela janela em pleno viaduto. Podia ter pego em alguém! Aí tu te questiona: 'Valeu a pena?' 'Será que foi só um espetáculo?' - Claro, aí tu retoma e tudo, mas em determinados momentos a gente fraqueja. Eu me questiono. (Ana, 26/06/03).

Essa fala sintetiza, de certa forma, a alternância de sentimentos que permeia o dia-a-dia dos professores da RME/POA e que, como afirma Ana, embora não os leve a desistir, mina seu entusiasmo e gera questionamentos sobre a validade de seu trabalho. Soma-se a isso o acúmulo de turmas, que resulta em uma intensificação do trabalho docente, resultando num desgaste físico e emocional que justifica, para muitos deles, o abandono de leituras e registros sistemáticos das aulas. Esses dois movimentos, que poderiam se tornar apoios importantes para a constituição de suas práticas pedagógicas, tendem a se diluir ao longo da trajetória docente, por grande parte dos professores investigados, mas não de todos. Retomarei essa discussão ao analisar o trabalho coletivo e a constituição da prática pedagógica da EF no próximo capítulo.

## 15 O COLETIVO E CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EF

*E as relações de poder que são colocadas, tudo muito pessoalizado, muito localizado no cargo, no setor, esse peso eu acho que emperra essa construção de gestão democrática, que é uma construção coletiva e a escola tem um problema com o coletivo, os professores tem um ranço com o trabalho coletivo. (Nina, 17/06/05)*

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã apresenta o trabalho coletivo na escola como um elemento fundamental para sua concretização. Nesse sentido, também a implantação dos ciclos, dentro dessa perspectiva, deve assentar-se em um fazer coletivo de toda a escola e, em certa medida, de toda a comunidade escolar. Essa construção tem como protagonistas os professores que têm uma biografia própria, muitas vezes sem o exercício de um trabalho efetivamente coletivo, o que representa uma trajetória impregnada de habitus estabelecidos ao longo de vários anos de magistério. A forma de sentir o trabalho na escola, em relação ao conjunto de professores ou em particular com os pares da EF, apresenta algumas nuances que se deixaram perceber à medida que eu convivía com os colaboradores em diferentes situações. A expressão “o nosso coletivo” ou “o coletivo da EF” me chamaram a atenção para relação de pertencimento diferente em relação ao conjunto da escola. Essa posição, no entanto, não é unânime, embora freqüente. De qualquer modo, existe hoje uma valorização do trabalho coletivo, mesmo por parte dos professores que consideram que suas escolas ainda têm uma longa trajetória nesse sentido. O fazer isolado vem perdendo espaço para um fazer junto, talvez seja o caminho para que uma nova concepção de autonomia possa decorrer desse movimento, em direção ao trabalho mais comprometido coletivamente.

Neste capítulo, optei por abordar as condições solitárias e as mais compartilhadas na realização da prática pedagógica da EF, a partir das experiências narradas pelos colaboradores e suas análises em relação a isso. Na seqüência, procuro apresentar uma discussão em torno do Projeto Político-pedagógico como caminho para a almejada construção coletiva. Embora esse tema tenha sido fartamente tratado nas publicações da SMED, particularmente a partir da Escola Cidadã, procurei captar como essa construção vem ocorrendo dando no dia-a-dia das escolas investigadas, daí usar o termo “esboço”, pois, do que pude compartilhar, identifico um processo de se delineia, ainda sem uma forma definida.

## 15.1 SOLIDÃO X “UTOPIA DO GRANDE COLETIVO”

A expressão “utopia do grande coletivo” foi usada por Laura, durante sua entrevista, quando lembrava sua decisão de transferir-se para a escola onde atua hoje, acreditando que poderia atingir seu desejo. Hoje, Laura percebe as limitações concretas existentes na rotina de sua escola, mas, ainda assim, reconhece que vive um processo em que há um envolvimento significativo por parte de todos os integrantes da escola, e, eventualmente, realizações mais pontuais com colegas de outras áreas de conhecimento. Assim, Laura expressa um pouco de seu sentimento na escola anterior e do processo de ingresso na Escola Projeto Coletivo:

A direção nunca tomava conhecimento do que tu estava fazendo, para que tu estava fazendo. Se tu precisava de ajuda ou tu pedia e implorava ou ninguém te perguntava nada.[...] Então a vinda para cá era a coisa de planejar em conjunto, planejar coletivamente. Isso era uma coisa que quando as gurias saíram de lá eu fiquei com muita falta, só que aqui, a idéia que eu tinha era que a gente ia ter um planejamento coletivo do grande coletivo, que todo mundo ias se envolver, até meio utópico. Hoje eu sei que não é assim que as coisas acontecem. Tu consegue maiores envolvimento, mas assim, mexer o colégio inteiro nem sempre é fácil. Mas é muito melhor, muito mais companheiro do que era lá. (Laura, 14/12/04)

As gurias de quem Laura fala são duas colegas da EF com quem atuava na escola anterior e que se transferiram para a Escola Projeto Coletivo antes dela. É curioso que, Laura optou por largar uma escola onde dispunha de boas condições de espaço para a realização de suas aulas, mas o exercício solitário da EF, sem um ambiente de discussão, pareceu-lhe insuportável.

O trabalho do grupo da EF, nessa escola, assentou-se em uma trajetória de aprendizagens compartilhadas, fato pouco comum. Nesse sentido, as condições objetivas como a permanência dos professores com carga horária de 30 ou 40 horas pode ser um fator favorável. Observei, também, que todas já experimentaram diferentes funções na escola, alternadamente ou paralelamente à docência da EF, entre as quais , professor volante, direção, vice-direção, coordenação pedagógica, coordenação cultural. Essa experiência em diferentes funções parece propiciar uma perspectiva diferenciada de pensar a EF dentro do conjunto da escola.

Ainda que Laura tenha se referido à “utopia do grande coletivo”, reconhecendo os limites das possibilidades de ações que, efetivamente, congreguem todos os integrantes da escola, parece clara a importância de perceber

esse fazer coletivo como um objetivo, mesmo que o atinja parcialmente. Em contrapartida, a existência do “coletivo da EF” parece comum a várias escolas. Em três das quatro escolas investigadas, as expressões como “nosso coletivo”, “o grupo da EF” , “nosso grupo” apareceram com certa frequência, caracterizando um conjunto de professores que, de algum modo, conseguem pensar e realizar algumas coisas em conjunto. Em alguns momentos, mais do que situações concretas de “fazer junto” pareceu-me que essas expressões indicavam uma relação de pertencimento mais intensa ou mais consciente do que em relação ao conjunto da escola.

De certa forma, é até previsível que haja alguma proximidade entre os pares da EF devido a conhecimentos e práticas que têm em comum. No entanto, em alguns momentos, mais do que as falas em si, mas a forma como os professores se expressavam, revelavam um sentimento de que, algumas situações, crenças e práticas só podem ser partilhadas entre os pares da EF. Por outro lado, as interações com a escola pareciam diferentes entre professores com 30 ou 40 horas na escola ou outros com 20 ou 10 horas.

Em uma de suas falas, Bruna comenta sua interação com as professoras dos anos-ciclo com os quais trabalha (1 ciclo) e, essa parece ser sua referência mais importante com o conjunto da escola. Em relação a uma professora com 10 horas em uma das escolas investigadas, simplesmente não consegui encontrar um meio para garantir sua participação na pesquisa por uma incompatibilidade de horários para observar suas aulas e conseguir maior interação. O fato é que professores nessas condições simplesmente têm pouco tempo de presença nas escolas e, efetivamente, acompanham de modo diferente os acontecimentos cotidianos que afetam a escola onde atuam.

Ainda em relação aos coletivos dentro de um grande coletivo, apresento a fala de Nina que cita a “pessoalização de algumas funções”, referindo-se a um sentimento de posse de algumas pessoas em relação a determinados espaços de atuação dentro da escola, legitimados por uma espécie de “pacto de silêncio”, ou seja, ninguém se manifesta a respeito e, discordando ou não, o silêncio em torno de algumas situações cria um acordo tácito de que é um tema para não ser discutido ou questionado. Levantar questionamentos em relação à permanência prolongada de algum colega em determinada função parece criar um mal-estar, como se o professor que levantasse tal questionamento estivesse infringindo algum tipo de

regra do grupo. Nina comenta a dificuldade de alguns colegas se mobilizarem para elaborar projetos, candidatando-se a determinados espaços<sup>97</sup> pelo fato de encararem isso uma disputa pessoal e não uma escolha de projetos:

[...]Não disputa, não quer se indispor, como se aquilo fosse uma disputa, primeiro como se a pessoa fosse dona do lugar, segundo que é uma disputa pessoal assim: “ah não, eu vou disputar com a Cecília, imagina, não posso. A Cecília está lá a tantos anos!” - a coisa é pessoalizada e , se não tiver alguém para estar dando dizendo que isso é um espaço, esse espaço está aberto, esse espaço é um espaço provisório, esse espaço é um espaço de construção coletiva, é um espaço que é da escola, que não tem nome, ninguém fica botando “capinha na cadeira” , não tem isso. Se a gente não estiver disposto a estar construindo isso e ficar nesse melindre [...] (Nina, 17/06/05)

A fala de Nina enfoca o quanto as relações pessoais permeiam as decisões que deveriam ser balizadas por aspectos que favorecessem o Projeto Político-pedagógico da escola e os interesses coletivos de todos os segmentos envolvidos. Essa situação parece estar em transição e a própria escola onde Nina atua parece demonstrar isso. É sobre a concretização do Projeto Político-pedagógico nas escolas que trato a seguir.

## **15.2 PROJETO PEDAGÓGICO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA – UM ESBOÇO**

O projeto pedagógico tem, segundo Veiga (2003), sua construção marcada por dois momentos principais e interligados: concepção e execução. Esse processo, diz a autora, é permeado pela avaliação, buscando sua permanente revisão e qualificação. Os dois momentos citados por Veiga (2003, p.11) devem apresentar, nas suas palavras, as seguintes características:

- A) ser um processo participativo de decisões;
- B) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições;
- C) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;

---

<sup>97</sup> Do mesmo modo que existem eleições para direção, setores como supervisão e orientação escolar, biblioteca, diversos projetos com os alunos permitem uma circulação de professores, alguns deles exigindo uma habilitação específica. A forma de escolha para essas funções tem sido, de modo geral, mediante apresentação de projetos para toda a escola e votação dos mesmos. Em algumas escolas há uma mobilização mais intensa para a criação de novos projetos, existindo uma circulação maior de professores em diferentes funções. Em outras escolas ocorrem poucas trocas e é justamente a esse fato que Nina se refere.

- D) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- E) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Em relação à execução de um projeto pedagógico de qualidade, a autora apresenta as seguintes condições (VEIGA, 2003, p.11):

- A) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- B) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- C) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- D) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível,

Fica claro, na caracterização acima, que há uma intencionalidade, um posicionamento diante da realidade que implica uma postura política. Mediante uma determinada realidade, o coletivo discute, avalia e se posiciona, considerando as necessidades e limitações existentes e as superações a serem almejadas. Na visão de Veiga (2003), PPP e Proposta Pedagógica são sinônimos de uma forma de pensar o trabalho coletivo da escola e que oferece balizadores para a organização desse trabalho no dia-a-dia, nas práticas pedagógicas que dele emanam.

A Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, que dá origem ao currículo organizado por ciclos na RME/POA, tem, como abertura, os princípios 46 e 31 do Documento Final do Congresso Constituinte Escolar (SMED, 1995):

Reorganização do tempo e espaços pedagógicos da escola de forma global e totalizante, que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e ao acesso ao conhecimento nela produzido.

Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompam com a estrutura atual.

O destaque dado a esses dois princípios, já na abertura da Proposta, indica algumas prioridades a serem concretizadas e que são tratadas ao longo do documento, no qual, de diferentes formas, o trato interdisciplinar com o conhecimento e a reorganização dos tempos e espaços pedagógicos da escola são discutidos em relação a uma nova organização curricular.

Quando Azevedo (1996, 2004) usa a expressão Escola Cidadã em alternativa à Merco-escola, fica clara a predisposição a rupturas e um direcionamento da proposta da RME/POA no sentido de privilegiar uma nova organização escolar, fundamentada em princípios de gestão democrática e coletiva, emanados do processo Constituinte Escolar. Muitas são as controvérsias em relação a esse processo e sua condução às dificuldades na sua legitimação. Comunidades escolares com maior participação nesse processo demonstram se reconhecer mais no Documento Final que resultou do Congresso Constituinte Escolar. Por outro lado, a sistematização do material ficou ao encargo da equipe da SMED e, sem colocar em dúvida a competência e seriedade desse grupo, não há como garantir neutralidade nesse processo.

Não me dediquei a investigar o processo da Constituinte Escolar em particular, portanto, não tenho elementos para aprofundar uma discussão nesse sentido. Não posso abster-me, no entanto, de expressar as contradições presentes na relação que as diferentes escolas têm com esse processo e a proposta dele originada. Os desdobramentos desse processo e de sua legitimação parcial por parte das escolas, além de causar efeitos a ser implantado o currículo organizado por ciclos em toda a RME/POA, vem incidindo sobre as práticas pedagógicas dos professores, incluindo-se os de EF, em foco nessa investigação.

Não presenciei demonstrações de rejeição ou críticas em relação à opção pelo currículo organizado por ciclos, ao contrário da investigação anterior (GÜNTHER, 2000, GÜNTHER e MOLINA NETO, 2000) quando havia escolas que se recusavam abertamente a abandonar o sistema seriado. As críticas ou dificuldades hoje existentes se devem a uma aceleração do processo de passagem de um sistema a outro e da implementação de todo um conjunto de inovações que integram a proposta político-pedagógica que se concretiza através da organização curricular por ciclos. Em meio a essas dificuldades, algumas escolas acabam por incorporar inovações, mas preservam características de uma concepção de ensino própria do ensino seriado. As rupturas de espaços e tempos pedagógicos constituem uma ousadia que poucas escolas conseguem realizar de modo mais explícito.

Revedo os documentos das escolas, onde pude aprender um pouco sobre a origem de cada uma delas, ficam mais compreensíveis as diferenças de posicionamento diante do Projeto Constituinte Escolar e, conseqüentemente, de

adesão à Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã e currículo organizado por ciclos. Fica visível que existe, na RME/POA, uma variação entre aderir ao Projeto Escola Cidadã e sua proposta político-pedagógica e passar a operar com um currículo organizado por ciclos, a partir de um ordenamento legal que passou a vigorar a partir de 2000 nas escolas municipais de Porto Alegre. Entre um extremo e outro, existe uma variação de adaptações e interpretações repletas de sutilezas e adequações que correspondem às necessidades e às possibilidades concretas das diferentes comunidades escolares.

A diversidade presente no grupo de escolas investigadas ofereceu-me excelentes oportunidades para refletir sobre as diferentes representações que os coletivos de cada escola elaboraram e vêm reelaborando continuamente, em relação ao conjunto de inovações previstas na Reestruturação Curricular. Nesse momento, quero retornar ao Projeto Político-pedagógico, foco central dessa seção, e expressar minhas interpretações em torno de sua existência/ausência no interior das escolas investigadas.

Conhecer uma escola oriunda de uma demanda da comunidade por meio do OP propiciou-me perceber o significado que isso pode ter sobre a própria organização da escola. Uma de escolas investigadas foi também cenário do surgimento do currículo organizado por ciclos, a partir de uma solicitação da SMED para que o coletivo reunido para iniciar essa escola buscasse uma proposta inovadora. Segundo relatos de uma das professoras envolvidas com esse processo desde seu início, a opção pelos ciclos não foi consensual, mas principalmente uma decisão dos pais que prevaleceu no conjunto da comunidade escolar.

No caso de outra escola investigada, criada na década de 1960 e com longa experiência no ensino seriado, a passagem para ciclos, segundo relatos de professores, gerou posições diversas entre os docentes, mas com uma decisão comum de que a passagem para a nova organização ocorresse de modo gradual, iniciando por um sistema combinado. Tal projeto foi elaborado após um período de estudos do coletivo de professores, mas quando apresentado à SMED não foi aceito. A partir de 2000, a escola passou a trabalhar sob a organização de ciclos, mas com características bastante diferentes da proposta experimentada na primeira escola organizada por ciclos na RME/POA. É preciso considerar, ainda, que muitas são as diferenças, as quais iniciam na composição do corpo docente, passam pelas instalações da escola, e vão até a comunidade onde está inserida.

Considero compreensível que em cada um desses coletivos e, dentro deles os professores de EF, haja representações distintas sobre a constituição de um projeto político-pedagógico que, efetivamente, agregue todos os segmentos da escola, tal como está previsto no documento-referência para a Escola Cidadã. Ainda assim, em ambos os casos, são citados “o coletivo da escola” ou “grande coletivo” e o “coletivo da EF”, e é possível ocorrerem algumas aproximações.

As falas de Camila e Elisa, ilustram um pouco da relação coletivo da escola e coletivo da EF:

[...] Eu acho que a gente (da EF) está sempre muito disposta a trabalhar com os outros. A gente sempre se coloca e quando tem discussão do coletivo, de construção de complexo (temático) ou mesmo de algum projeto, a gente sempre opina, a gente sempre se enxerga dentro. Eu não sei se isso fica muito claro para as outras pessoas: de que forma aquilo ali é pedagógico ou se elas enxergam aquilo simplesmente como atividade assim ... ocupação do tempo. [...] (Camila, 09/12/04)

Eu acho que é básico, essa função da organização dos professores, do coletivo. É o princípio básico da proposta. Se isso não funciona bem, a proposta fica capenga, ela fica prejudicada. Essa troca, esse planejamento do coletivo é o que vai realmente dar o suporte e condições para que tudo que a gente acredita, que em teoria se quer, na prática aconteça, então é incrível como a gente sente falta quando, por qualquer impedimento, qualquer aspecto, não se possa ter esses momentos. Isso aparece direto depois, nas avaliações – ‘ah, nós queremos mais planejamentos ... precisamos de mais tempo para planejamento’ – é sinal que o coletivo não conseguiu avançar, não conseguiu dar conta do princípio básico da proposta que é a troca, que é o fazer junto com todo mundo. Isso é impressionante, a diferença que se sente. E o pessoal grita, grita mesmo. Se não tem planejamento, se não tem organização percebe-se claramente, isso faz com que o pessoal se manifeste solicitando mais planejamento, seja a nível geral, seja a nível de ciclos, por disciplina, todas as áreas. (Elisa, 16/12/04)

As duas professoras (Camila e Elisa) atuam na mesma escola e apontam situações diferentes, deixando clara a existência de um fazer coletivo, mas também permeado de limitações que estão associadas às representações que professores de outras áreas possam ter a respeito da EF. Em diferentes momentos, pude presenciar forte estrutura coletiva nessa escola, incluindo diferentes segmentos da comunidade, por exemplo, pais e funcionários, de maneira mais sistemática do que nas outras escolas investigadas. Existe, no entanto, uma unidade no grupo de EF, alcançada através de uma experiência conjunta, em que desenvolveram o que denominam de “concepção de EF da escola” que perpassa todos os ciclos.

Já na Escola Buscando Espaços, surgem outras manifestações em relação a um trabalho conjunto da escola, nas falas de Dora, Carlos e Bruna, por exemplo:

Eu acho que eu teria condições de comentar mais sobre isso se eu tivesse pego todo o processo de início dos ciclos, então eu quero deixar claro que o meu comentário é muito isolado porque eu já peguei todo o processo andando. Dentro de toda essa visão que eu tenho, eu acho que ele poderia ser bem melhor se todo mundo tivesse uma postura flexível. É que talvez, em alguns casos não aconteça. Falando assim específico dessa escola, eu não estou falando de nós, da minha área, eu estou falando da escola, como coletivo, como grupo de trabalho, não vejo, na minha opinião, talvez eu esteja sendo muito exigente, mas eu não vejo posturas flexíveis [...] acho que poderia fluir mais se houvesse essa flexibilidade e troca. (Dora, 26/11/04)

[...] o Complexo Temático por exemplo, o que eu vejo: a gente reúne, conversa, define, debate, briga, vamos dizer que a gente vai trabalhar ... a gente pega um tema para ser o eixo, por exemplo, e aí agente vai para a sala de aula e aí, cada um faz o que já vinha fazendo. Eu acho que as pessoas, a gente pelo menos, aqui nas reuniões, eu acho que a gente debate, conversa, mas a gente não acredita naquilo que a gente está debatendo, eu vejo no nosso grupo uma coisa de não acreditar. Estamos fazendo porque é uma reunião e a proposta de reunião é definir um eixo temático, o que vai ser trabalhado por todas as turmas, só que a gente não acredita muito nisso, é o que parece, a gente não acredita que vai dar certo. Acredita que seja alguém que está ... que a mantenedora está enfiando goela abaixo e aí a gente está fazendo por causa disso. E a gente não trabalha, pouquíssimos professores trabalham aquilo que a gente definiu. (Carlos, 24/22/04)

Eu procuro trabalhar muito em conjunto com as professoras das turmas que eu atendo, por isso que eu gosto de pegar um ano ciclo e trabalhar com todas aquelas turmas, consigo trabalhar num projeto.[...] Porque eu acho que quando entra no terceiro ciclo divide muito, tu não consegue mais fazer esse trabalho interdisciplinar, eu acho que divide naturalmente as áreas. Então eu procuro sempre, eu busco as professoras na sala de aula para saber o que elas estão trabalhando, onde eu posso ajudar, como ;e que nós vamos trabalhar, em cima de qual projeto, então a gente sempre trabalhou muito assim e eu acho que isso faz parte dos ciclos. (Bruna, 06/04/05)

As manifestações dos três professores, embora destacando diferentes aspectos, deixam transparecer a inexistência de uma proposta comum que possa ser chamada de coletiva. Em outro momento de sua entrevista, Carlos comentou a falta de preparo do grupo para poder concretizar de modo mais consistente as inovações emanadas da Proposta da Escola Cidadã. Suas falas, no conjunto, apontam para uma séria constatação de que, possivelmente possa estar se repetindo em outras escolas da RME/POA.

O movimento entre o “coletivo da escola” e o “coletivo da EF” nem sempre mantém a conexão com um projeto da escola como um todo. Em outros casos,

desenvolvem-se projetos que têm um caráter interdisciplinar, mas desvinculados de uma proposta oriunda da pesquisa sócio-antropológica.

Existem, no entanto, situações que diferem dos casos acima, como outra das escolas investigadas que vem construindo sua própria trajetória, não sem dificuldades, em direção a um Projeto político-pedagógico próprio. Durante o trabalho de campo, pude acompanhar um recorte desse processo em direção a um projeto coletivo e que tem como forte referência o grupo de professores de EF. A existência de um projeto próprio desse grupo deu origem a uma nova organização dos tempos e espaços da escola que teve forte repercussão no coletivo. Um acúmulo de conflitos e tensões vividas nas relações com os alunos fomentaram a busca por soluções alternativas que incluíram o fortalecimento de parcerias com a comunidade e a criação de outras com diferentes ONGs e Movimentos Sociais.

De outra parte, a eleição para a equipe diretiva ocorreu mediante a criação de um grande grupo que assumiu a frente dos trabalhos com uma perspectiva mais coletiva de gerir a escola, tendo como uma das ações uma pesquisa participante como base para a criação do Projeto Político-pedagógico da escola. Não acompanhei os desdobramentos da continuidade desse processo e, obtive algumas informações através de consultas atualizadas da página eletrônica da escola, sem um contato mais próximo como no período do trabalho de campo. O que presenciei, então, foi exatamente a transição para a nova gestão e um quadro de certa tensão, quando me pareceu que muitos professores reconheciam um esgotamento nas formas como estavam trabalhando com os alunos, gerando grande desgaste na relação entre esses dois segmentos.

Algumas falas de Nina e Rubens, já citadas anteriormente, atestam algumas dificuldades, mas também apontam caminhos para uma superação. Nina comentou sobre a inserção de pessoas em determinadas funções e as conseqüências desse procedimento na constituição de um trabalho coletivo. Também falou sobre as inovações que um grupo, ao assumir a direção, vem tentando implementar:

Essa coisa de compartimentar as funções, isso tem que ser fluído, porque cada um, do espaço em que está, que tem uma especificidade, tem que estar dialogando e tem que estar planejando as coisas, depois, bom, vamos dividir as tarefas: o que tu vai providenciar, o que tu vai fazer, a gente vê. Eu acho que esse é o desafio, entende? Desde a equipe diretiva, essa construção coletiva, e tu tem que estar disposto a fazer isso, estar disposto a construir isso, com todas as dificuldades que isso tem. E eu nunca vi essa disposição. (Nina, 17/06/05).

Eu acho que esse nosso projeto, das oficinas, é uma coisa muito interessante para os alunos, principalmente no ano passado que cada um escolhia o que quer. É uma maneira de começar uma mudança realmente e tornar mais significativo para eles, realmente fazer o que eles estão gostando. E agora, esse ano, essa troca de três professores, está um pouco ... ainda não surtiu um efeito porque a gente ainda está aprendendo mais com os alunos, trocar três pessoas numa aula só, mas eu acho que tem muito ganho de trabalhar com três pessoas diferentes, três formas diferentes, cada um com suas características, então essa é uma coisa que eu acho que tem um ganho muito grande. Eu acho que seria muito interessante as outras escolas trabalharem nesse sistema e, principalmente, ele torna o grupo de professores muito mais coeso, é mais legal para o professor trabalhar dessa forma e para o aluno também. (Rubens, 02/06/05)

A fala de Nina expressa a continuidade de um movimento que teve início a partir das oficinas citadas por Rubens, nas aulas de EF. Esse projeto se realizou a partir de um processo de reflexão dos professores de EF em torno de suas dificuldades e de como superá-las. Sem dúvida, havia simultaneamente uma inquietação por parte de outros professores da escola, de diferentes áreas e setores, o que lhes possibilitou elaborarem um projeto mais amplo, direcionado a novas formas de gerir a escola. O que Nina analisa é a importância de a equipe diretiva ter uma atitude voltada para uma ação conjunta e cooperativa para: a realização de tarefas, definição de diferentes funções e decisões.

Acompanhei por algum tempo o processo que antecedeu as eleições e retornei à escola algumas vezes após a posse desse novo grupo, percebi que o processo tem sido árduo e perpassado por tensões, embora em grande parte do grupo pareça haver uma atitude de acreditar no projeto e na criação de novas alternativas. Isso não significa um consenso harmonioso e tranquilo para todos. Nesse período pude sentir algumas tensões instaladas no grupo da EF que havia se reconfigurado após o deslocamento de professores de EF para a equipe diretiva. Um dos colaboradores transferiu-se para outra escola.

Quando Ana falou sobre as inovações que envolvem o currículo organizado por ciclos, referiu-se à quebra do isolamento como um aspecto positivo, com possibilidades de ganho, mas admitiu que, para muitos professores, há um movimento contrário, evitando que seu trabalho se torne público. Para Ana, grande parte das dificuldades iniciais, de adaptação à realidade das escolas municipais, foram vencidas devido ao apoio de colegas, da participação em projetos que

envolviam outros professores, nos quais podia compartilhar tanto as dificuldades como os avanços conquistados.

Um passeio pelas páginas eletrônicas de diferentes escolas de ensino fundamental da RME/POA ajuda a perceber um pouco a diversidade delas, sob diferentes aspectos: origem, tempo de existência, localização, tamanho, condições materiais, constituição do quadro de professores e funcionários. Em algumas escolas já aparece o projeto político-pedagógico ou regimento da escola, indicando alguns passos em direção à concretização de uma estrutura própria, mesmo que integrada à proposta da Rede como um todo. Talvez as iniciativas como as da escola que citei acima, possam gerar exemplos de construções coletivas que venham ao encontro de uma autonomia das escolas.

A construção da autonomia no âmbito da educação tem, segundo Contreras (2002), forte implicação ética e moral e, portanto, revestida de um comprometimento social que considere as necessidades e busque os encaminhamentos moralmente adequados a cada contexto e suas particularidades. Nas palavras do autor: “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p.79).

Ao apresentar proposições para viver em um mundo cada vez mais incerto, sem sucumbir a um ceticismo generalizado, Morin (2002, p.61) usa a expressão “pensar bem”<sup>98</sup> e, para isso, sugere a “ecologia da ação”. A partir da “ecologia da ação”, quando uma ação tem início desencadeia-se um processo de interações e retroações nem sempre controláveis e que podem levar a conseqüências inversas às desejadas ou esperadas. Isso torna a *estratégia* um elemento importante no desenvolvimento de um processo. O autor lembra que a Escola tende a priorizar programas que se constituem de ações previstas a priori e que se tornam mais eficazes quanto mais estáveis as condições em que se realizam. A *estratégia*, ao contrário, considera todas as informações sobre os acontecimentos que envolvem uma ação, os acasos durante um processo, permitindo um permanente ajuste dos encaminhamentos.

O *desafio* torna-se, desse modo, um ingrediente importante em qualquer projeto [grifo meu]. Para Morin (2002, p.62) “uma estratégia traz em si a consciência

---

<sup>98</sup> O “pensar bem” de que fala Morin (2002) é uma forma de chegar à “cabeça bem feita” que o autor define como “apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”(p.24).

da incerteza que vai enfrentar e, por isso mesmo encerra uma aposta.” De certa forma, algumas escolas estão apostando em um projeto comum, lançando-se em um universo desconhecido, não como uma aventura incoseqüente, mas abrindo mão de velhas certezas que já não respondem às necessidades sociais de hoje..

Em uma das muitas conversas com Nina, ela questionou, de maneira enfática, o sentido de se dar tanta importância aos conteúdos, quando grande parte dos professores sequer estava conseguindo dar aulas. Sua argumentação se voltava para um redirecionamento das práticas pedagógicas que priorizassem as *relações interpessoais*. Somente a partir do restabelecimento de relações mais solidárias e respeitadas é que todo e qualquer conteúdo poderia tornar-se significativo e pertinente para uma vida melhor.

## 16. CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: INOVAR, RESISTIR OU ABANDONAR?

*Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. É uma violência íntima. Exige muito cuidado e respeito. Não se trata de ser a favor ou contra a mais uma moda na roupagem pedagógica, de ter consciência crítica ou alienada. Está em jogo o pensar, sentir e ser da gente.*

*Miguel Arroyo, 2004*

Uma das grandes aprendizagens que essa investigação me propiciou foi a compreensão de quão difícil e complexa pode ser uma iniciativa de inovar no âmbito da educação de modo a atingir as práticas pedagógicas no cotidiano. Não se trata de enxertar novidades pontuais, mas de toda uma ressignificação do papel da escola, sua organização espacial e temporal, concepções norteadoras das práticas pedagógicas, enfim, um conjunto de medidas que integram uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Precisa haver o desejo interno de inovar que autorize a concretização da própria inovação.

A citação de Arroyo (2004, p. 70) que abre esta seção expõe a humanidade que integra a docência. Daí, a importância e o cuidado ao lidar com processos de inovação na esfera educacional.

Ao longo de uma convivência tão rica de aprendizagens tive a oportunidade de observar que o verbo inovar desperta tanto o entusiasmo quanto o medo, inquieta, mas também desperta resistências. Nesta seção procuro reunir e apresentar algumas representações sobre o currículo organizado por ciclos e sua concretização, *chamando a atenção para o fato de que esse processo é dinâmico e transitório.*

### 16.1 A DINAMICIDADE DOS CICLOS

O caráter dinâmico dos ciclos foi expresso em vários momentos, por exemplo, por Camila que atribuiu aos ciclos uma “idéia de movimento”, entendido movimento como “não-acomodação”. Para Dora, um aspecto importante é “ser flexível” e “estar aberto” para poder trabalhar com currículo organizado por ciclos. É possível pensar essas duas noções como complementares, no sentido de se manter em permanente movimento, em estado de busca e estar aberto e receptivo ao que surge pelo caminho, com flexibilidade para lidar com o inusitado.

A prática docente, de certa forma, sempre é atravessada por acontecimentos não-previstos. A questão é de que modo esses fatos são elaborados pelos envolvidos no processo de ensino: professores e alunos. Em grande medida, são os professores que definem isso, em uma perspectiva técnico-racional, voltada para um produto final. Há um plano a ser seguido, existem objetivos a serem atingidos e conteúdos a serem desenvolvidos.

O currículo organizado por ciclos, embora não desconsidere conhecimentos formais, parte de elementos que emergem da pesquisa sócio-antropológica organizados de modo que as práticas pedagógicas tenham um ponto de suporte comum a todo o coletivo da escola, com um caráter interdisciplinar. Mas o que se vê é que o Complexo Temático não é uma realidade em todas as escolas, e, mesmo após uma sinalização da SMED para alternativas, por exemplo, a Metodologia de Projetos ou o Tema Gerador, algumas escolas, após alguns exercícios incipientes e frustrados com o Complexo Temático, retornam a modelos já conhecidos de planejamento, buscando construir um elemento comum, o que nem sempre conseguem.

Em sua investigação, que enfocou o planejamento de professores de EF, Bossle (2004) cita os Complexos Temáticos e de que modo alguns professores se posicionam em relação a sua utilização. Ainda que alguns reconheçam que o Complexo Temático possa representar algum avanço, as dificuldades de compreensão e de execução aparecem com frequência, existindo, ainda, posicionamentos francamente contrários a essa opção como forma de planejar. De certa forma, parece que no percurso entre o trabalho com CT no grande grupo e o pensar e planejar a prática cotidiana da EF com os alunos algum elo se perde, criando um hiato entre o CT e o ato pedagógico em si.

Se em uma escola que serviu de “balão de ensaio” para o currículo organizado por ciclos há uma legitimidade em relação a essa modalidade de ensino e do conjunto de elementos que a constituem, o mesmo não se pode esperar de escolas que tiveram um menor grau ou uma forma diferente de envolvimento com o processo de Constituinte Escolar que resultou nas inovações ora vigentes. A própria compreensão em relação à elaboração dos CTs pode ficar comprometida de acordo com as diferentes formas de assessorias e formações oferecidas às escolas, o modo com que esses momentos foram elaborados pelas escolas.

O material organizado por Medeiros e Martins (2004), já citado anteriormente, apresenta uma retomada do currículo organizado por ciclos que, embora sem abrir mão dos referenciais originais da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã e expresso no documento-referência (Caderno n.9), incorpora elementos que emergiram (e continuam emergindo) da concretização dessa proposta em diferentes escolas. Além disso, amplia a discussão agregando referenciais teóricos até então pouco explorados. Um bom exemplo disso é o uso da noção de transdisciplinaridade associado a interdisciplinaridade, por exemplo. Ao longo dessa seção vou entremear falas dos colaboradores com algumas considerações apresentadas nesse material, na tentativa de oferecer mais elementos para a compreensão das diferentes formas de elaboração da implantação do currículo organizado por ciclos.

Quando tentava definir currículo, em sua entrevista, Ana revelou ter notado uma mudança na sua escola, influenciada pelos ciclos:

[...] quando eu entrei na escola, eu acho que o currículo era bem mais fechado. No município já não é mais. A gente pode permear esses conteúdos que a gente na verdade tem que passar, com outras práticas que também são conteúdos, eu acho que a gente pode chamar assim, mas que não são preestabelecidos, que a gente pode trabalhar [...].(Ana, 26/06/03)

A mudança identificada por Ana reitera o caráter flexível da organização por ciclos. A orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas por Ana, considerando as muitas oportunidades em que pude conviver com ela, além do momento da entrevista, levou-me a identificar os projetos integrados com arte-educação e a dança como balizadores importantes. O movimento de Ana oscila entre os conteúdos mais “tradicionais”, particularmente os esportes coletivos com bola (III ciclo) e atividades que propiciem uma percepção corporal e rítmica através da dança e que se associa, muitas vezes, a uma relação entre as linguagens plástica e corporal.

Para alguns professores, a implantação do currículo organizado por ciclos não representa avanço, ao contrário, está associada a algumas perdas, particularmente em relação à autoridade do professor diante dos alunos. Em contrapartida, há um ganho em relação a uma redução do processo de evasão escolar, com uma flexibilidade que contribui para a permanência dos alunos na escola. A forma como Eva percebe o momento atual de sua escola da seguinte forma:

Eu acho que o sistema de ciclos, em si, tem muitas vantagens, mas ele tem muitas coisas para consertar, digamos assim. [...] a questão é que evita a exclusão, os alunos continuam na escola, apesar das dificuldades. Normalmente um aluno que rodava uma, rodava duas, rodava três vezes já abandonava a escola e nem queria saber; esse aluno continua, então ele está, por mais dificuldade que ele tenha, ele está assistido, mas acontecem muitas coisas que a gente está sem controle. Acontece daquele aluno que aproveita que sabe que vai ficar na escola, que sabe que vai progredir, dele não se esforçar para mais nada [...] faz o que bem entende e pronto! E a gente está meio sem poder fazer alguma coisa para isso, está de mãos atadas, porque se oferece o laboratório (laboratório de aprendizagem) o aluno vem se quer, não é obrigado a vir, tem a turma de progressão, geralmente junta os alunos com mais dificuldade na turma de progressão e vira a turma da bagunça, que não é só dificuldade. Falta estrutura familiar e os alunos são todos revoltados, são alunos agressivos e junta tudo numa turma só, isso também atrapalha a aula de EF. Isso piorou muito com a entrada dos ciclos. Isso é uma coisa que teria que ser muito conversada. (Eva, 25/11/04)

Na continuidade de sua fala, Eva reitera a necessidade de um amplo debate, não com a finalidade de acabar com tudo o que foi construído a partir da reestruturação curricular, mas de buscar ajustes e melhorias. Cada fala exige a retomada das condições que envolvem a prática pedagógica do professor que a expressa. Não se trata de mero conjunto de frases isoladas, mas de uma manifestação que exige ser entendida de forma contextualizada. No caso de Eva, é importante lembrar que ela divide a docência com outra profissão o que, talvez, pode ser um aspecto que influencie seu envolvimento com questões mais densas que envolvem a docência. Que fique muito claro que não se trata de responsabilidade com o trabalho, mas, efetivamente, do significado que a docência possa ter para ela. A escola passou, exatamente no ano de 2005, em que estive intensamente no campo, por uma experiência particularmente difícil com uma turma de progressão. Durante minhas observações constatei um clima entre alunos e professor, bastante tenso, extrapolando a aula de EF. Seria o caso de perguntar: de que modo as escolas, ou os coletivos de cada escola, estão vivendo a possibilidade de flexibilidade a que se referiu, em outro momento, a professora Dora? Ou, ainda: quais os limites dessa flexibilidade?

Retornando ao texto de Medeiros e Martins (2004, p.3), ao se referirem às referências e diretrizes organizacionais e legais emanadas da SMED, os autores afirmam:

Um pressuposto fundamental nos debates curriculares é o entendimento de que as escolas não são átomos isolados, mas pontos de uma rede que compõem a conjuntura local e global. O conceito de *autonomia* decorrente não é o de independência e desarticulação, nem de

liberdade irrestrita de deliberações, nem a fala exclusiva de um único segmento. A autonomia da escola pressupõe, principalmente na esfera pública, níveis de interdependência e articulação que considerem toda a rede de formulação de políticas públicas no setor educacional.

Se há uma formulação expressa de que as escolas não devam desconsiderar as proposições estabelecidas na Proposta Político-pedagógica vigente, nem sempre há uniformidade na forma como as assessorias orientam as escolas. Em diferentes ocasiões surgem adaptações ou alterações, particularmente em relação ao sistema de progressão e enturmação<sup>99</sup>, que, ao chegarem às escolas geram um desconforto por parte dos professores que se percebem à margem das decisões. Acrescente-se a isso, o caráter idiossincrático: de que modo cada professor vivencia e significa esse processo. Para ilustrar, apresento mais uma fala de Ana, que atua na mesma escola que Eva, sobre a implantação dos ciclos:

Eu tinha quatro anos de estado (rede estadual) e que não tinham sido nada democráticos, então eu achei que foi bastante democrático, claro, dentro daquele contexto que eu estava. Óbvio que, hoje em dia, eu já esperaria outras trocas, que fosse diferente, mas acho que é uma construção também, não é fácil ser democrático, é muito difícil. Hoje eu já analiso que a administração, quando entrou, precisava, em algum momento, sim, colocar sua proposta, porque eu vejo que muita gente acabou tendo que ciclar, mesmo sem fazer essa opção e coloca isso como uma coisa imposta. Mas acho que se existia essa proposta, era a proposta deles, tinha que acontecer. (Ana, 26/06/03)

Mais à frente Ana insiste na idéia de “construção”, que poderia ter sido melhor, mas como um processo em andamento. Diferentes referenciais levam à leituras diferenciadas do processo de implantação do currículo organizado por ciclos, ainda que na mesma escola e também de sua tradução nas práticas pedagógicas cotidianas.

É preciso, ainda, considerar a organização interna de cada escola: o quanto cada uma já caminhou em direção à constituição de um projeto coletivo que, efetivamente, assegure uma ação que contemple, minimamente, todos os segmentos da comunidade escolar, mesmo perpassada por conflitos e divergências, mas que esteja avançando nessa construção.

## 16.2 NOVOS/VELHOS TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

---

<sup>99</sup> Termo usado na RME/POA para designar a formação das turmas de estudantes das escolas.

O processo de RC que levou à implantação do currículo organizado por ciclos, tem na ruptura de tempos e espaços pedagógicos um dos seus pontos-chave e que, ao mesmo tempo, representa um de seus maiores desafios. Ao analisar a categoria tempo dentro das inovações propostas a partir do currículo organizado por ciclos, Fischer (2004) afirma que tais outros ritmos se interpõem “aos tempos existentes nas rotinas, nas práticas e fundamentações que educadores usam, tanto para acatar, e ‘arriscar’ , por meio de transformações, no sistema escolar, quanto para resistir, criticar, ignorar e ‘desfazer’ essas mesmas reformas” (p.28).

É ainda Fischer (2004) que aprofunda a análise da referida categoria tempo associando a pesquisa sócio-antropológica e as práticas organizadas e realizadas pelos professores, chamando a atenção, entre outras coisas, para um possível aligeiramento e conseqüente simplificação de temas de grande densidade que possam emergir através dos processo de investigação na comunidade. O indicativo central de sua análise é a associação dos ciclos com os tempos da vida, daí a denominação “ciclos da vida” (p.34), de modo que a complexidade que envolve essa categoria seja considerada.

Desse modo, Fischer (2004, p.38) afirma que:

A escola ‘com-vive’ com tempos externos e internos, de todos aqueles atores que estão no espaço escolar. Professores e alunos devem autorizar-se a expressar esses seus tempos por meio da verbalização de valores. A escola, querendo ser freireana em seus fundamentos, precisa estar atenta a uma escuta densa de seus alunos para além do tempo imediato de uma pesquisa centrada somente na observação direta. Essa escuta densa inclui uma compreensão mais aprofundada de ‘como’ os registros do cotidiano dos alunos e seus pais estão construídos por meio de interações com o entorno social onde vivem.

As reflexões desse autor podem ajudar a compreender algumas das barreiras que impedem ou dificultam muitas escolas de, efetivamente, trabalharem como novas organizações temporais e espaciais no seu dia-a-dia. Lembro-me que, ainda nas primeiras reuniões do grupo que viria a constituir-se no que é hoje o F3P-EFICE, o prof. Molina utilizava a expressão “600 dias” para referir-se a um ciclo. Essa forma de pensar e expressar um ciclo sempre me causava algum tipo de estranhamento porque, à época, exatamente quando eu iniciava a docência de EF em uma escola da RME/POA, que supostamente atuava por ciclos, o que a vivência cotidiana me dizia não era ciclo de 600 dias, mas, sim, de 200+200+200. Se,

matematicamente, as duas formulações se equivalem, em termos de pensar o tempo pedagogicamente adequado às aprendizagens dos alunos dentro de um ciclo, as duas formulações apresentam diferenças fundamentais na forma de pensar e organizar as práticas pedagógicas.

A fórmula 200+200+200 nada mais é do que a junção de três anos letivos sem reprovação, ainda marcados pela organização do ano civil. Isso me parece muito pouco avanço diante do que as inovações apontadas na PPP/EC, mas talvez represente uma forma bastante comum de concretização de novos tempos pedagógicos nas escolas. Essa comparação entre as duas formulações, que apresentei acima é um pouco caricata e, com certeza, toma o processo das escolas de modo superficial e simplista, não correspondendo à complexidade que compõe a realidade. Por outro lado, se não representa exatamente a realidade, tampouco deixa de ser, ao menos parcialmente, realista.

Retorno, agora, à investigação e aos achados do campo, que vão além das minhas primeiras impressões pessoais na condição de professora de EF da RME/POA.

A abertura a novos tempos e espaços pedagógicos vem sendo aprofundada lentamente e com algumas iniciativas diferenciadas em algumas escolas da RME/POA. Entre as escolas investigadas, apenas uma delas optou por alterações na organização diária dos tempos, através de reorganização da rotina em blocos por área de conhecimento.

A experiência de oficinas de Educação Física citada por Rubens, foi o primeiro passo em direção a um movimento com a rotina de sua escola. Outra manifestação, por parte de sua colega Nina, aponta algumas constatações que desencadearam o processo de reflexão entre os integrantes do grupo de EF e a conseqüente elaboração do Projeto dessa área, propondo as oficinas. Nina, conforme narrado anteriormente, passou por um processo muito difícil na sua fase inicial na escola, levando-a a observar e questionar a organização dos tempos pedagógicos na forma de períodos convencionais, conforme seu relato:

[...] Aí eu disse, cheguei numa reunião que eu disse que não conseguia mais trabalhar daquele jeito, não conseguia. Porque o meu estado estava crítico mesmo, e eu disse: 'Não dá mais ! eu não consigo! Ou a gente vai ter que redimensionar quem fica com quem, para eu dar uma aliviada, porque não está dando mais! ' [...]E aí a gente começou a se unir, surgiu a idéia do projeto, da gente mudar, de alguma forma. E aí a gente começou a

pensar sobre isso e decidimos mudar mesmo, ver o que seria melhor para a gente, já que a gente não conseguia uma entrada no coletivo maior e uma discussão também da própria questão do político-pedagógico do todo da escola, pensamos: vamos fazer o nosso, porque pelo menos aqui somos nós três que mandamos, mais ou menos assim, e a gente pode organizar o nosso espaço, pelo menos, para começar; tentando sempre não perder a dimensão do todo, porque a gente nunca conseguiu fazer isso assim, a gente sempre viu a importância de estar junto com os professores-referência, de estar nos planejamentos, mesmo que a gente não conseguisse em função da própria dificuldade da área, a gente sempre tinha esse horizonte assim, não de se isolar no sentido de fazer um gueto na escola, mas de tentar fazer uma organização, começar por algum lugar a mudar alguma coisa, efetivamente. E inclusive nos tempos de organização mesmo a gente sentou e pensou e aí veio essa reflexão de que já existiam as oficinas na escola, de capoeira, de tae-kon-do, aí eu comecei a observar os alunos que eram meus na sala de aula na tal da oficina e eu disse: “mas não é o meu aluno aquele ali!” – O cara perfilado, dialogando com o professor e eu pensei: “mas o que será que eu faço que o cara, quando chega na minha aula simplesmente olha para a minha cara e debocha do que eu digo, qualquer coisa que eu queira fazer o cara não quer. E como é que é isso?” – Daí eu disse que a gente tinha que levar a coisa que era da oficina para dentro da nossa aula, para a gente poder trabalhar, porque deve ter alguma coisa ali que os caras querem e por que eles não querem a nossa aula? A gente tem que, de alguma forma, pensar nisso [...] (Nina, 17/06/05)

O relato de Nina permite identificar e compreender, mesmo que parcialmente, a gênese de um processo que veio a desencadear uma ressignificação dos tempos e espaços pedagógicos em toda a escola, incluindo a organização por blocos, em que os alunos permanecem um tempo maior em aula com a mesma área de conhecimento, reduzindo, dessa forma, as variações em cada turno diário. A duração do recreio foi um pouco ampliada, havendo, por outro lado, maior aproveitamento do tempo das aulas devido a eliminação de trocas de professores a cada período de cinquenta minutos.

Acompanhei apenas o início desse processo e apenas em alguns retornos à escola para agendar e realizar entrevistas. Nessas oportunidades, pude apreender, de modo pouco consistente, que as mudanças pareciam gerar alguns avanços e também alguns problemas. A posição do grupo, até então, era de procurar ajustes dentro da opção dos blocos, aperfeiçoando essa forma de organização. Simultaneamente, alguns projetos tiveram início outros ganharam maior visibilidade, ampliando os espaços pedagógicos para além dos turnos de aula.

Outro aspecto que considero de grande relevância na experiência narrada por Nina é a preocupação dos professores de EF de buscarem a superação de uma situação problemática dentro de uma perspectiva coletiva e vinculada à escola como

um todo: a postura de não criar um “gueto” dentro da escola e, ao contrário, provocar um movimento de “contágio” para além das fronteiras da EF.

Ao destacar a experiência dessa escola, também quero salientar que, se por um lado, a troca de experiências entre escolas que vêm construindo uma trajetória inovadora com outras escolas pode ser uma alternativa interessante dentro das proposições de formação permanente, por outro, não considero possível ou sequer produtivo uma simples transposição de modelos de uma escola para outra.

As representações que os professores de algumas escolas expressam em relação ao currículo organizado por ciclos deixa transparecer as particularidades de cada contexto que possibilitam tanto quanto limitam ações inovadoras. A constituição dos coletivos joga um papel importante em relação a isso, tanto que alguns professores relatam sua opção por mudar de escola movidos por inquietações que não conseguem partilhar com seus pares de EF e com o conjunto de professores da escola. Algumas escolas da RME/POA, particularmente algumas criadas mais recentemente, acabaram por aglutinar professores que tiveram um envolvimento mais direto com o processo de Reestruturação Curricular, alguns com passagens pela SMED, professores com pouco tempo de atuação nessa Rede, enfim, professores insatisfeitos com um modelo de ensino que percebiam saturado e no seu momento de romper com isso.

Para alguns professores, os ciclos representam possibilidades ainda não alcançadas, pois identificam que essa nova organização curricular aponta para inovações interessantes, mas que exigem condições que nem sempre as escolas apresentam ou conseguem atingir.

Quando comenta as inovações previstas e as alcançadas pelo currículo organizado por ciclos em sua escola, Carlos identifica alguns avanços, mas também dificuldades para uma plena realização da proposta no seu conjunto. Para ele, parece que as possibilidades sucumbem diante de limitações concretas:

Eu acho que a teoria dos ciclos é muito interessante, muito interessante, mas na prática eu vejo muito, muito pouco em relação ao que poderia ser. Eu vejo nós professores trabalhando da maneira ... da mesma a maneira que trabalhávamos antes. Eu acho que mudou a estrutura assim, nós mudamos a estrutura, acho que mudou a filosofia e algumas coisas estão diferentes também como a mudança no horário, a gente tem um período a mais de EF, a carga horária das disciplinas mudou, mas eu acho que nós, cada professor ainda está trabalhando como trabalhava antes, mudou muito pouco [...] eu acho até que deveria continuar, mas deveria ser ... os professores deveriam ter um ... não sei se é um maior

preparo, não sei se teve esse preparo. Eu acho que as formações nossas não lidam muito com isso, com a questão específica de sala de aula. A gente trabalha a filosofia, o pensamento, o que o ciclo propõe, porque, mas a coisa específica do dia-a-dia é muito complicada [...] por exemplo: uma coisa que eu acho bem legal é o lance do professor volante, itinerante como chamam, mas eles não fazem o trabalho, não fazem porque acabam sendo professor substituto, então um ponto legal, um ponto positivo dos ciclos, podia ser o ponto do professor itinerante, até mesmo na EF, por que não utilizar esse professor? Para trabalhar, a gente tem grupos diferentes então um dia vamos trabalhar com grupos de uma mesma turma e trabalhar separados, ou vamos juntar duas turmas e fazer três grupos, utilizar dentro do planejamento nosso, utilizar essa figura do volante ou do itinerante e não funciona porque nunca tem, esses professores estão sempre substituindo alguém, então esse é um dos exemplos que o ciclo fica sempre na teoria. (Carlos, 24/11/04)

O desabafo de Carlos deixa transparecer um problema muito freqüente que é o de lacunas no quadro de professores, agravadas por um número crescente de biometrias, gerando distorções nas atribuições estabelecidas para as diferentes funções, em particular quando se trata do professor volante. Outro aspecto a ser aprofundado é o questionamento de Carlos em relação à presença do professor volante nas aulas de EF, fato que, até o presente momento, nunca tive a oportunidade de presenciar ou mesmo de ter sido cogitado em alguma das escolas onde já estive.

Diferente da situação apresentada por Carlos, o relato de Isabel, que atua em uma escola que apresenta condições bastante diferentes, é igualmente preocupante. Ela alerta para o processo de “precarização” da PPP/EC, no seu conjunto, a partir de perdas que vêm ocorrendo na estruturação do currículo organizado por ciclos:

A gente já teve momentos lindos aqui na escola, que tu não presenciaste também, momentos lindos, momentos de unidade da escola e de parcerias e que foram detonados pelo administrativo. É questão de carga horária, é questão de quem pode e quem não pode, fecha setor aqui e, infelizmente, a gente sabe que, em educação, manda quem toma conta. Isso tu vai ver na rede privada, e se tu vai ver na rede privada é pior ainda porque tu vai ter que cantar conforme eles querem a música. Aqui eu ainda posso cantar a minha música, mas tem isso, às vezes eu tenho que cantar a minha música sozinha porque eu não tenho nem aonde e nem com quem fazer, então eu lamento. Ainda posso dizer assim: que bom que eu trabalhei na prefeitura e que eu pude te reportar isso, mas eu tenho muito medo porque a escola é muito bonita. Eu vejo os alunos pequeninos e digo: ‘Meu Deus, a minha filha não teve acesso a muita coisa que a gente tem aqui!’ - mas eu não sei por quanto tempo e de que maneira, porque eu vejo que cada vez mais eles estão perdendo. A cada ano que passa eles têm menos do que tinham no ano anterior, isso eu posso te garantir. (Isabel, 01/04/05)

Em outro momento de sua entrevista, Isabel faz críticas à forma precipitada com que o currículo por ciclos foi implantado na RME/POA em sua totalidade, associando isso também aos problemas que passaram a prejudicar a PPP/EC como um todo. Apresento abaixo a fala de Isabel, seguida da manifestação de sua colega Laura, que ratifica a posição da primeira:

[...] eu acho que, infelizmente, as boas idéias, às vezes são derrotadas por quem administra essas idéias e quem administra a idéia normalmente não é quem criou a idéia. Quem criou, quem estudou, quem planejou e quem fez os ciclos não foi o administrador e acontece exatamente isso. Quando implantaram a nossa escola, era um projeto para cinco anos, para ser avaliado e, a partir daí ser implantado no resto da rede. E em cinco anos a rede toda já estava ciclada. No final do quinto ano toda a rede teve que aceitar o ciclo. Ele foi atropelado pelo administrativo. (Isabel, 01/04/05)

Eu sempre digo que a prefeitura aplicou a vacina sem ter feito o teste completo. Ela disseminou a vacina, ela disseminou o ciclo sem ter feito uma retomada, um feedback, uma avaliação do que as escolas estavam funcionando, porque todos os problemas que foram aparecer nos ciclos, primeiro apareceram aqui porque foi a primeira que teve. (Laura, 14/12/04)

As duas falas revelam um dos problemas que podem ter contribuído para o processo de “precarização dos ciclos”, nas palavras de Isabel, mas que não inviabilizam sua continuidade. O conjunto dos achados do trabalho de campo indica que o professorado de EF se ressentia mais pela falta de um processo de ajuste e qualificação do currículo organizado por ciclos, mais do que sua extinção. Um dos aspectos que emergiu como algo bastante positivo da implantação dos ciclos foi a concepção de avaliação, que é o tema que encerra este capítulo.

Antes de encerrar esta seção, apresento algumas reflexões de Hargreaves (1992, 1995) sobre *tempo* e que me parecem bastante pertinentes para o processo em andamento na RME/POA. Esse autor chama a atenção sobre o caráter subjetivo do tempo, para os professores, podendo representar possibilidades ou, ao contrário, limitações, assumindo um papel central da estruturação do trabalho docente.

As noções de tempo monocrômico e tempo policrômico permitem uma leitura instigante sobre a organização temporal nas práticas pedagógicas, utilizando-se as características atribuídas a cada uma dessas noções.

No tempo monocrômico, há um foco sobre uma única ação, que deve desenvolver-se de modo linear, através de etapas definidas e pautadas por um pensamento técnico-reacional.

No tempo policrômico, ao contrário, diferentes ações ocorrem de modo simultâneo, a fim de se adequarem às condições presentes no contexto. Há, nesse caso, uma atitude mais flexível, pautada por uma sensibilidade às circunstâncias do entorno imediato. A rigidez presente no tempo monocrômico dá lugar a uma liberdade maior de organização no segundo caso, de modo a adequar-se à realização de múltiplas tarefas simultaneamente.

As considerações apresentadas e desenvolvidas por Hargraves (1992, 1996) são muito mais extensas e densas, mas insisti em destacar essas duas noções de tempo porque representam, também, formas predominantemente masculinas (monocrômico) e femininas (policrômico) que se confrontam no interior da escola, representadas, respectivamente, pelas instâncias administrativas e corpo docente. Essa reflexão é passível de ser estendida às instâncias mais centrais e que formalizam os processos de reformas/reestruturações dos sistemas de ensino de modo geral e os coletivos das escolas que lhes dão forma mediante suas práticas cotidianas.

Ainda que o processo de Reestruturação Curricular da RME/POA tenha como base o Projeto Constituinte Escolar, aberto à participação de todos os segmentos da comunidade escolar, essa participação é, de algum modo, restrita, pois coube à SMED e a um grupo de assessores a sistematização de todos os documentos. Do mesmo modo, sua implementação foi pautada por um ordenamento expresso na Proposta Político-Pedagógica constante no documento-referência para a Escola Cidadã (Caderno 9).

Com isso, quero dizer que está em andamento um processo de apropriação de algumas orientações ou possibilidades abertas a partir do currículo organizado por ciclos, como narrado pelos professores da Escola Novas Construções. O sentido da organização temporal no interior das escolas, a partir das noções acima apresentadas, parecem apontar para a forma policrômica, reiterando algumas falas de colaboradores que falam em “flexibilidade”, “abertura”, e outros termos afins.

### **16.3 CICLOS E AVALIAÇÃO: O FIO DA MEADA PARA A TRANSFORMAÇÃO**

A expressão “ver o outro aluno com outros olhos” me foi dita por muitos colaboradores, desta investigação, em momentos distintos e com pequenas variações. De modo geral, professores com posições nem sempre convergentes em

relação ao currículo organizado por ciclos, na sua totalidade, ou à forma de sua implantação, ainda assim, apresentam um ponto de aproximação que é a atitude diante do processo avaliativo realizado atualmente nas suas escolas.

As manifestações dos colaboradores, em sua ampla maioria, indicam que ocorreram ganhos no que diz respeito aos vínculos que vêm estabelecendo com seus alunos e, principalmente, em relação a uma atitude de compreender um pouco mais a cultura desses alunos, a realidade em que vivem e o processo de aprendizagem que vêm construindo. Além disso, a avaliação vem sendo encarada, cada vez mais, como processual, com um entendimento do processo ensino-aprendizagem, que transforma a ação do educador e do educando em unidades indissociáveis. Nesse sentido, avaliar representa, também, para cada professor que realiza a prática pedagógica da EF, a possibilidade de qualifica-la não apenas avaliar o que o aluno aprendeu.

A possibilidade de troca com colegas de outras áreas do conhecimento, igualmente representa um avanço que beneficia a todo o conjunto da escola e permite uma visão mais abrangente do processo de desenvolvimento dos alunos no seu conjunto e individualmente. Ainda que existam contradições quanto às representações que circulam sobre a EF e seu posicionamento no conjunto das áreas de conhecimento, os professores manifestam um sentimento de crescente respeito e atenção às considerações apresentadas por eles aos seus pares de ano ciclo nos momentos mais pontuais de Conselhos de Classe ou fechamento de pareceres.

No caso de Rosa, as alterações no dia-a-dia das aulas, segundo ela, não foram tão expressivas após a implantação do currículo organizado por ciclos, no entanto, sua compreensão sobre os alunos ampliou-se:

É, o ciclo, o que eu notei a diferença foi na avaliação. A maneira com que eu dei aula, e claro que durante o ano a gente vai mudando, a gente vai aprendendo porque tu está sempre te transformando. A parte motora, a parte da EF pura, a avaliação não mudou muito, mas a maneira de ver as pessoas, de analisar porque aquela criança está com aquele problema, porque ela não está rendendo, tu vai mais a fundo, o ciclo te permitiu aquela coisa de ir mais na família, descobrir a história da criança, então eu acho que foi isso. (Rosa, 01/12/04)

A fala de Rosa, se analisada no contexto que pude apreender de sua escola, das observações e outros momentos de diálogo que tive com ela, levam-me a ver algumas contradições entre a possibilidade de uma nova compreensão acerca

de ser humano, de modo mais global, e a permanência de uma concepção fragmentada, possivelmente herança de todo um processo de formação na universidade, acentuado por sua vivência no curso de medicina, em que processos biológicos muitas vezes são explicados como se ocorressem à parte.

O que me chama a atenção é que a existência de contradições pode justamente representar o caminho para questionamentos e reflexões mais aprofundadas sobre avaliação, para além de uma concepção muito presente na EF e que está associada à aptidão física, à padrões motores e processos lineares de desenvolvimento que pouco consideram as interações sociais, linguagem e seu papel na aprendizagem. Isso não a impede de recorrer a avaliações nas quais o gesto técnico é considerado de forma isolada, conforme pude observar.

Já, para Dora, colega de Rosa, além do exercício da flexibilidade que a atuação no currículo organizado por ciclos exige, mais uma vez o olhar sobre ao aluno também mudou, como ela própria relata:

Mudou a maneira de tu olhar mais o aluno de um modo diferente. Não só aquele lado do conteúdo. É claro que a gente não pode esquecer isso, mas olhar para o aluno e a bagagem que ele traz de casa, nos ciclos isso aparece. As experiências, as perdas que os alunos têm e que influenciam na aprendizagem deles, que às vezes bloqueiam o desenvolvimento deles. E nos ciclos, na minha visão, isso aparece muito mais do que na seriada. Não tem como tu te fechar para isso. Tu trabalha, é um crescimento, para mim, isso é um crescimento como ser humano, tanto para o professor como para o aluno. Digamos assim que... acredito que os ciclos têm muitas coisas, muitos poréns para serem trabalhados, para serem mudados, mas nesse sentido, beneficia muito o professor para desenvolver uma visão mais global e mais profunda do aluno. (Dora, 26/11/04)

Os indicativos de busca de novas formas de avaliar, preservada a diversidade de interpretações e reflexões que faz cada professor, seja de modo isolado ou compartilhado com seus pares da EF ou com o coletivo da escola, ainda assim, me parecem a brecha mais oportuna para fundamentar novas práticas pedagógicas da EF que, efetivamente, possibilitem atuar com novos tempos e espaços pedagógicos. É também o processo avaliativo, na forma dos conselhos de classe que integram professores de todas as áreas e integrantes da supervisão e orientação escolar, laboratório de aprendizagem e, em alguns casos, alunos e seus pais, outro espaço que oferece condições para avanços em direção a uma perspectiva interdisciplinar e mais dialógica, em que o processo seja o foco da avaliação, integrando ensino e aprendizagem.

Em relação aos Conselhos de Classe Participativos, novamente, algumas contradições integram o processo em busca de uma efetiva democratização desse espaço, conforme analisa Paulo:

Sabe que quando a gente fala a palavra participativo, ela ainda é muito distante ainda, mesmo de nós. Porque participativo chamando aluno e pai, tem uma grande visão: nós ainda somos os detentores do conhecimento, do saber e os pais estão ali para saber se o filho está bem ou não. agora, no momento em que tu começa a fazer isso, que os pais começam a perceber que eles são partícipes do processo educacional, que não é a escola que vai gerir sozinha, que o aluno começa a se dar por conta de que ele tendo essa capacidade de interpretar o que está acontecendo e mostrar o que ele sente, isso facilita para todo mundo. Então esse momento é um momento que tem que ser criado, tem que ser mantido, tem que ser trabalhado exaustivamente. Não é de uma hora para outra! Isso não é um processo que se resolve com uns dois, três quatro ou cinco anos! Isso vai começar a surtir efeito com aqueles pequeninhos lá de A10, de A20 que começam a participar e vêm, efetivamente. Quando eles chegarem em C30, provavelmente no conselho de classe eles não vão estar quietinhos, eles vão estar dizendo, fazendo um contra-ponto, mas isso é toda uma caminhada e nós estamos nessa caminhada a quatro anos. Para mim é muito legal, eu gosto muito quando os pais questionam o que está acontecendo na escola. Obviamente que com argumentos, que eles têm que criar e nós temos que ter essa capacidade de entendê-los e demovê-los dos argumentos que eles trazem porque é nessa discussão, nesse embate que acontece o descobrimento, o conhecimento. É aí que se estabelece a relação porque senão nós não vamos conseguir fazer isso. Nós vamos continuar no pedestal e eles lá embaixo, e nós dando todas as tintas. Obviamente que nós temos uma condição que nos favorece porque nós vivenciamos isso no dia-a-dia, mas nós temos que mostrar para os pais, para os alunos que eles também têm que participar disso. (Paulo, 08/12/04)

De fato, tive a oportunidade de estar presente em situações de Conselho de Classe Participativo e me surpreendi com o pequeno número de pais que estavam presentes. A postura desses pais me pareceu de expectativa em “receber” uma avaliação dos professores sobre seus filhos. Quando Paulo usa a expressão “detentores do saber”, entendo que isso é algo já estabelecido e enraizado na relação entre a Escola/Alunos/Pais, independente da postura que cada professor, em particular possa ter no momento do Conselho. De fato, é uma construção a ser realizada, pois não se trata apenas de criar ou conceder mais um espaço de participação para os alunos e seus pais, mas, fundamentalmente, de propiciar-lhes condições de ocupar esse espaço.

A escolha das falas de Rosa, Dora e Paulo não foi casual. Os três convivem na mesma escola, partilham espaços, discussões, materiais. Mas, partilham também, suas inquietações e expectativas em relação ao processo que vêm

vivendo, do modo como fizeram comigo? Talvez não possam usufruir de 40 ou 50 minutos de tranquilidade como pude ter com eles durante as entrevistas, em local isolado, fora da agitação que freqüentemente invade a sala dos professores.

O processo de investigação, em diferentes momentos, deu-me o privilégio de compartilhar das reflexões dos professores que, em algumas situações eles próprios revelavam não ter feito isso antes e que se tornou possível agora dadas as circunstâncias de participar de uma pesquisa, exigindo-lhes algumas paradas para relatar suas práticas, manifestar posições em relação ao processo de RC, expressar suas representações sobre seu trabalho, o conhecimento com o qual atuam, enfim, um conjunto de elaborações que o dia-a-dia nem sempre lhes permite. Em uma dessas situações teve início um processo reflexivo de minha parte, sobre o meu fazer investigativo, de uma forma que eu mesma não previa. É sobre isso que passo a tratar no próximo capítulo.

## 17 REPENSANDO A PESQUISA CIENTÍFICA

*Acho que tu nos desacomodou muito quando veio para cá, a tua presença nos desacomoda.*

*(Paulo, 08/12/04)*

A afirmativa de Paulo foi a provocação para a elaboração dessa categoria. De certa forma, ela me instigou algumas reflexões e, principalmente, uma atenção em relação às pistas que outros achados do campo pudessem revelar sobre o significado da pesquisa no dia-a-dia dos colaboradores. Diferente de questioná-los sobre o que pensam sobre pesquisa científica, procurei observar e estar atenta a tudo que pudesse revelar suas representações em relação a isso.

Muitos desses professores já têm experiência de convívio com pesquisadores em suas escolas e isso, de certa forma, acrescenta alguns elementos sobre as representações que se forjam sobre universidade, pesquisa e produção de conhecimento. Tentar compreender suas representações sobre conhecimento passa, também, pela compreensão das diferentes representações que possam elaborar em torno das diferentes categorias nas quais são situados os diversos tipos de conhecimento: prático, teórico, científico, senso comum, por exemplo.

Essa categoria me provocou reflexões muito significativas, possivelmente pelo inusitado. Discutir a relação escola-universidade e a dicotomia teoria e prática não é novidade no âmbito das produções acadêmicas sobre Educação. Ouvir dos professores que atuam em escolas que “pesquisa é teoria, na prática é diferente” também é bastante freqüente. O que me surpreendeu, no entanto, foram as manifestações dos colaboradores e as relações que alguns estabeleceram comigo, no papel de pesquisadora, em busca de um diálogo sobre trabalhos que estão realizando, informações sobre materiais para subsidiar seus próprios estudos, enfim, um conjunto de manifestações que deram origem a uma categoria sobre pesquisa na escola.

Quando decidi me aventurar no universo da pesquisa acadêmica, só o fiz porque vislumbrei as inúmeras possibilidades que um estudo etnográfico ofereciam. Entre as muitas perguntas havia uma única certeza: somente seria capaz de realizar uma pesquisa científica a partir do interior da escola. Essa opção revelou-se, nesta investigação, ainda mais fecunda e está me propiciando aprendizagens valiosas e surpreendentes.

Ao final da elaboração das interpretações, conforme o acordo previamente estabelecido com os colaboradores, apresentei-lhes esse material em uma reunião coletiva, antes do fechamento da tese, fato já descrito quando tratei da validade interpretativa. Retomo esse assunto para discutir algumas situações particulares como o caso de Dora, cuja liberação foi negociada diretamente com sua diretora, por contato telefônico, mas, devido a um “esquecimento” ela não foi comunicada e deixou de comparecer. Não quero mencionar esse fato em tom acusatório ou de cobrança, pois, parece-me que isso poderia ter acontecido em qualquer escola, com outros integrantes de diferentes equipes diretivas. Considero mais importante o questionamento sobre os possíveis significados para tais “esquecimentos”.

Muitas são as possibilidades e, talvez, a primeira que me ocorra seja a de atribuir o fato à desconsideração para com a EF na escola, somado ao fato de que os períodos desse componente curricular, com frequência, estão distribuídos de modo a cobrir as compensações dos professores-referência (I e II ciclos) ou de outros especializados (III ciclo) e a ausência da professora em questão pudesse causar transtornos na rotina da escola.

As possibilidades acima são possíveis tanto quanto um esquecimento em meio a uma rotina turbulenta, preenchida por inúmeros imprevistos, a tal ponto que comunicações importantes deixem de chegar aos professores. Mas o que faz com que algumas coisas sejam lembradas e outras esquecidas? Não é comum o fato de que as pesquisas realizadas nas escolas sejam formalmente devolvidas e debatidas com os colaboradores, conforme eles próprios me disseram em diferentes ocasiões. Pergunto-me, então: de que modo as equipes diretivas recebem esse fato? Que significado isso pode ter para as escolas investigadas?

Insisto nessa questão porque ocorreu mais de um “esquecimento” e penso que isso mereça uma reflexão por parte das escolas, a partir dos coletivos docentes e equipes diretivas, para que a cobrança em relação à universidade e aos seus pesquisadores possa manter coerência com as ações que fazem parte dessa delicada relação entre esses dois universos. Cabe perguntar: o que dizem tais “esquecimentos”? Que valores e preconceitos, ainda que menos perceptíveis no dia-a-dia, podem ter levado a isso?

Ao ingressar no mestrado passei a ter contato com o ambiente acadêmico, o que não fazia há muitos anos. O contato com pesquisadores de iniciação científica foi, e continua sendo, muito estimulante, pois existem, atualmente, ações e políticas

de formação para a pesquisa bastante interessantes e que têm propiciado não apenas o desenvolvimento da produção científica, mas uma formação mais sólida para os estudantes que integram tais programas. Em que pese as limitações de recursos financeiros, muitos jovens que participam de um grupo de pesquisa têm a possibilidade de um exercício reflexivo quase inexistente no currículo regular da graduação.

A realização da pesquisa socioantropológica, conforme descrições emanadas da SMED, deveria possibilitar aos professores o desenvolvimento de uma atitude investigativa, de modo a penetrar a realidade no entorno das escolas da RME/POA e elaborar conhecimentos que pudessem orientar suas práticas pedagógicas. De fato, a concretização da pesquisa ocorreu de forma diversificada, nas diferentes escolas e, se por um lado, vários colaboradores relatam a importância da pesquisa para poderem ter uma aproximação com a realidade de seus alunos, por outro, não expressam que essa experiência possa lhes ter despertado uma atitude investigativa no dia-a-dia de suas aulas.

A pesquisa socioantropológica, pelo que pude apreender através de observações e relatos dos colaboradores durante o trabalho de campo, parece ter sido um impacto emocional para os professores, no sentido de desvelarem ou confirmarem as suposições que eles já tinham sobre as condições em que vivem seus estudantes. A partir disso, passaram a alcançar um novo olhar sobre esses estudantes e adquiriram novos elementos para pensar sobre sua prática pedagógica.

O processo metodológico de coleta e análise das informações não apareceu como algo relevante. Ainda que os planejamentos, na forma de complexo temático ou não, tenham utilizado falas de moradores da comunidade e isso pressuponha um processo de discussão coletiva, o impacto das visitas às casas parece se sobrepor ao processo de análise em si.

As descrições apresentadas por Rocha (1997) parecem dissociadas do processo a que os professores investigados se referem em seus relatos. Lembro ainda, da seção em que tratei da dicotomia entre a EF “científica” e a EF “pedagógica”, e algumas representações expressas por colaboradores denotam uma associação de conhecimento científico, procedimentos de pesquisa associados a um fazer científico marcado por procedimentos empírico-analíticos e quantitativos. É quando a EF, de fato, parece estar adequadamente situada na área da saúde,

ignorando-se seu eminente caráter de intervenção pedagógica, o que lhe permite, igualmente, a produção de conhecimento científico, apenas com outras características.

Talvez, o que mereça ser analisado e revisto não seja a existência da pesquisa socioantropológica, mas, fundamentalmente, a forma como ela se concretizou nas diferentes escolas e o significado de seus desdobramentos sobre a prática cotidiana dos professores de EF. Fonseca (1999) apresenta uma discussão sobre o uso da pesquisa etnográfica na área da educação é que serve de fundamentação para alguns questionamentos de Fischer (2004) sobre a realização da pesquisa socioantropológica da RME/POA, o tempo de processamento das informações coletadas e sua transposição para os planejamentos. Para Fischer (2004), o descompasso entre o tempo necessário para amadurecer a compreensão dos achados do campo e a aplicação desses resultados pelos coletivos das escolas pode representar um “aprisionamento dos tempos dos sujeitos por meio do estabelecimento de regras, como se fossem manuais de execução”(p.31-32). O que deveria constituir uma inovação acaba por se tornar apenas mais uma tarefa, destituída de significado.

De outra parte, a realização de um seminário sobre pesquisa qualitativa em educação realizado em 2006, com a presença de dois pesquisadores da Universidade de Barcelona<sup>100</sup>, mostrou que os professores de EF da RME/POA têm interesse em compreender sua prática pedagógica e vêem na pesquisa um possível caminho para isso. Apesar das limitações para participarem do evento em função das demandas de suas escolas, alguns professores de EF da RME/POA acompanharam o seminário na íntegra e, para minha surpresa, observei que realizaram intervenções e questionamentos aos palestrantes, indicando uma atitude de interesse e envolvimento com as discussões propostas.

O interesse em estudar, refletir sobre a própria prática, discutir com seus pares e estabelecer interlocuções com o ambiente acadêmico, embora seja desejo de muitos professores, encontra obstáculos que estão relacionados, principalmente, ao cansaço e falta de tempo. Como explicita Rubens:

---

<sup>100</sup> Refiro-me ao II Seminário de Pesquisa Qualitativa em Educação, que contou com a presença de Juana Gil e Fernando Hernández, professores da Universidade de Barcelona, ambos com vasta experiência em investigações com professores.

O que eu percebi, desde que eu entrei nessa escola é que a questão do estudo, em casa, não sei se é a energia que os alunos te sugam muito, mas tu chega assim que a energia mental para estudar está diluída. Apesar de estar bem fisicamente, tu chega em casa com aquela coisa que tu senta um pouco e tu apaga, porque o mental quer dar uma esquecida, um pouco, nas lembranças de lá, algumas confusões. Tu tem que tentar dar uma apagada para tentar ter uma vida pessoal, senão fica complicado. (Rubens, 02/06/05)

Esse não é um caso isolado. Em diferentes oportunidades que tive de dialogar com professores da REM/POA sobre minha investigação de mestrado e, recentemente, sobre a de doutorado, percebi o interesse de vários professores em questões para além de meros resultados. Vários professores presentes perguntaram sobre aspectos metodológicos das pesquisas, ou argumentaram com fatos de seu dia-a-dia e leituras referentes ao tema discutido. Fica claro, não apenas o interesse, mas, também, o amadurecimento das discussões que envolvem a EF escolar na RME/POA. Fato semelhante tem ocorrido nas atividades de formação permanente de EF mais recentes, nas quais começa a se configurar um núcleo de professores que buscam superar a troca de experiências e queixas por uma discussão mais fundamentada, voltada para ações que possam conduzir à superação das dificuldades existentes e qualificar suas práticas.

Alguns professores têm procurado sistematizar e aprofundar suas experiências e inquietações nas investigações de mestrado. Durante o processo desta investigação, dois colaboradores ingressaram em programas de pós-graduação, em cursos de mestrado. Outros quatro colaboradores participaram do programa de pós-graduação à distância oferecido através do Programa Segundo Tempo, mas apenas duas professoras finalizaram sua monografia. E, ainda, duas colaboradoras realizaram um curso de pós-graduação *latu-sensu*. Com exceção de uma professora, todos os outros escolheram temas de investigação relacionados a interesses/questionamentos/experiências vinculados as suas práticas pedagógicas cotidianas.

Vejo esses exemplos como indicativos importantes de uma qualificação da discussão da EF escolar. Desse grupo, o professor com menor tempo de docência em EF escolar tem seis anos de experiência, todos na RME/POA, seguida por colegas com nove, 14, 15, 19, 21 e 26 anos de magistério também em EF. Cinco desses professores têm acima de nove anos de atuação na RME/POA, sendo que um deles, exerceu seus 14 anos de docência exclusivamente na RME/POA.

A colaboradora que fez sua especialização em área não-escolar optou por um curso na área de fisiologia do exercício. É também uma das professoras que expressaram diretamente uma representação dicotomizada de conhecimento científico e pedagógico, segundo a qual o primeiro estaria fora da escola. Essa representação não é exclusiva dessa professora, conforme já afirmei em outro momento, tampouco dos professores investigados.

Trata-se de uma representação sobre conhecimento científico fundamentado na racionalidade e em parâmetros metodológicos originados a partir das ciências naturais (SANTOS, 2002) e que, segundo Morin (2000, 2002), desconsidera a complexidade dos fenômenos e os trata de modo fragmentado. Reconhecer o conhecimento científico como especializado, *o verdadeiro*, e superior às demais formas de conhecimento é uma atitude amplamente difundida e aceita no meio escolar mas que vem sendo cada vez mais questionada. Santos (2000, p. 24) cita a “crise do paradigma dominante” que se configura, entre outras coisas pela identificação dos “limites e insuficiências estruturais do paradigma científico moderno” que resultou do próprio avanço no conhecimento por ele mesmo gerado. É ainda Santos (2000, p.24) que afirma que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”.

Essa reflexão, que emergiu ao longo das interpretações, pode constituir-se em um tema a ser explorado em outras situações de formação permanente com os professores de EF da RME/POA, no seu conjunto para que, a partir dessa discussão, seja possível identificar balizadores para os conhecimentos pertinentes às práticas pedagógicas da EF escolar.

A experiência acumulada no exercício da docência parece ser fator importante para cada um desses professores identificarem um problema relevante a ser investigado. Esse fato me parece importante para fomentar uma discussão em torno das políticas de formação continuada de professores do ensino básico para além de capacitações de caráter técnico-instrumental. Considero pertinente que ações conjuntas da Universidade/Secretarias de Educação venham a privilegiar uma formação de caráter investigativo, que possibilite a esses professores não apenas qualificarem suas práticas docentes, mas, também, à Universidade repensar o processo de formação de professores, mais voltada para os reais interesses e necessidades das escolas atuais, nos mais diferentes contextos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – INÍCIO DE NOVAS INDAGAÇÕES

Passados mais de dez anos do início da implantação dos ciclos na RME/POA, a EF legitima-se como componente curricular e apresenta práticas inovadoras que, mesmo pouco sistematizadas e isoladas, dão sinais de uma atitude mais reflexiva e crítica por parte de vários professores.

As escolas com um trabalho coletivo mais consistente e com espaços de discussão mais qualificados se constituem com espaços mais férteis para a efetivação das inovações propostas a partir do currículo organizado por ciclos. Mais do que isso, são locais que podem oportunizar outras formas de inovação na organização do trabalho pedagógico, criando tempos e espaços pedagógicos de acordo com suas necessidades e condições, através de um processo mais legitimado pelos professores.

O meu pouco aprofundamento nas idéias propostas por Habermas por meio da Teoria da Ação Comunicativa e suas contribuições para o campo da educação me inibem de tecer considerações mais assertivas sobre o assunto. No entanto, me arrisco a supor que alguns coletivos já “ensaiam”, talvez de modo intuitivo, a construção de um espaço efetivamente democrático e, à medida do possível, independente das imposições/determinações externas, em certa proximidade com algumas noções de Habermas no que tange ao processo de argumentação e busca de um consenso possível no interior da própria escola.

Nesse sentido, o Projeto político-pedagógico como espaço coletivo parece viável exatamente mediante a capacidade de argumentação, na busca de um consenso validado por todos os envolvidos. Não se trata de um consenso definitivo e harmonioso, mas permanentemente negociado e perpassado por uma tensão entre as diferentes posições, mediadas pelo diálogo.

A estrutura do ensino público, tal como está organizada, pressupõe a existência de um órgão central, nesse caso a SMED, e que, em diferentes gestões políticas, com diferentes filiações partidárias, de algum modo imprimem uma marca de distinção à RME/POA em cada momento histórico. Para além de uma polaridade entre adesão-resistência, creio que as possibilidades de construção de um processo emancipatório podem ser visualizadas também em uma relação de diálogo e de tensionamento inerente a essa relação. É no reconhecimento dessa tensão e na sua vivência que, talvez, se possa avançar. É na combinação de auto-reflexão e

disposição para o diálogo, na condição de iguais, que reside um fecundo processo de formação continuada de professores, bem mais próximo da construção de uma autonomia que se pretenda legítima.

Representações contraditórias sobre a EF escolar, seu lugar no currículo escolar, acompanham um processo também de rupturas e permanências, marcados pela história de cada escola no seu conjunto e da trajetória pessoal de cada professor. O fato de algumas escolas apresentarem um grande tensionamento por ocasião da implantação dos ciclos e um menor avanço em relação a uma proposta pedagógica efetivamente coletiva e inovadora não constitui um impedimento absoluto a que professores de EF, de maneira isolada, procurem arriscar-se na busca de novos caminhos para suas práticas. Essa busca isolada, contudo, oferece menores condições para o aprofundamento e de uma reflexão mais sistemática por parte desses professores. Esse fator pode contribuir para explicar o movimento de professores de EF para escolas com as quais apresentem maior identificação com a proposta pedagógica ou com o coletivo docente.

O fato de muitas escolas da RME/POA terem sido investigadas desde nos últimos anos, particularmente após o início do Projeto Escola Cidadã, tem propiciado aos professores um convívio bastante próximo com a pesquisa científica de diferentes áreas de conhecimento e com desenhos metodológicos também diversos. Por parte da EF não tem sido diferente, o que, para alguns professores provoca reflexões como a de Ana que diz: “Percebi que todo mundo escrevia sobre meu trabalho, menos eu!”. Essa constatação foi a alavanca para que Ana viesse a realizar uma especialização cuja monografia baseou-se em sua prática pedagógica com a dança. O ingresso de outros colaboradores em cursos de especialização e de mestrado, conforme já relatado, indica a necessidade e o interesse em sistematizar conhecimentos elaborados a partir de suas práticas, de modo a buscar resposta a indagações delas originadas.

A descontinuidade nas discussões entre os professores de EF da RME/POA tem limitado a socialização de práticas inovadoras e das possibilidades de amadurecimento das reflexões e avanços nas escolas da rede no seu conjunto. Mesmo quando da realização de encontros de formação específicos de EF, a presença dos professores torna-se restrita em decorrência das dificuldades de se ausentarem das escolas. As deficiências no quadro de professores foram relatadas

por vários colaboradores como um dos pontos de fragilidade na consolidação do currículo organizado por ciclos tal como previsto na proposta original.

O encontro final para a devolução das interpretações da investigação confirmou esses relatos através das restrições impostas à presença dos colaboradores. As limitações que envolveram a participação de alguns colaboradores incluem a ausência de outros professores, limitando as possibilidades de substituição dos professores de EF que participariam do encontro.

Em duas escolas investigadas ocorreram situações de esquecimentos na transmissão do comunicado sobre data e horário do encontro por parte da equipe diretiva. Esquecimentos dessa natureza ocorrem com certa frequência e podem indicar alguma coisa sobre a rotina das escolas, a importância atribuída às atividades de formação por área de conhecimento para a qualificação da prática pedagógica de cada uma delas. A receptividade que tive nas diferentes escolas e a colaboração encontrada durante todo o processo da investigação e frequente valorização desse processo pelas equipes diretivas parece não corresponder com as limitações criadas exatamente na culminância de toda a trajetória.

De qualquer modo, a discussão realizada nessa ocasião revelou uma validação das interpretações por parte dos colaboradores presentes, ratificada por uma integrante do grupo de pesquisa sem um envolvimento direto com o processo e que também participou desse encontro.

Acredito na importância do comprometimento político que devo manter na condição de pesquisadora e isso implica em alguma forma de retorno a partir da realização desta investigação. Esse retorno pode ser feito de muitas formas, não necessariamente sob o modelo de uma “receita prescritiva” ou de indicativos de soluções. Em geral essas tentativas, mesmo quando bem elaboradas e consistentes, mostram-se inócuas do ponto de vista de serem legitimadas pelos professores, pois, dificilmente, podem contemplar as necessidades tão particulares de cada escola e de cada momento que os professores possam estar vivendo na sua trajetória. Embora algumas demandas possam ser comuns, a forma como se apresentam e os caminhos para atendê-las estão marcados por circunstâncias do momento e do contexto específico de cada comunidade escolar.

Desse modo, gostaria de salientar que o processo da investigação pode se constituir em um processo formativo, para todos os envolvidos: pesquisador e colaboradores. Ainda que não haja uma proposta explícita e planejada de

intervenção, como no caso de uma pesquisa-ação, a aproximação com as escolas, a convivência prolongada com os coletivos docentes e, mais intensamente, com os colaboradores diretos, foi perpassada por diálogos, questionamentos mútuos e reflexões conjuntas. Conversei, ri, bebi, comi com eles e acredito que aconteceu uma observação mútua. Na qualidade de investigadora costumo citar a observação e a entrevista como instrumentos de pesquisa. Do ponto de vista metodológico está correto. Porém, não fui eu também, na condição de pesquisadora, observada e, não raro, questionada?

Essa dimensão da pesquisa científica hoje me parece mais perceptível, talvez porque o processo tenha sido mais longo, mas o fato é que muitas vezes fui questionada sobre inúmeros aspectos que cercaram a realização dessa pesquisa, em especial e sobre o aspectos metodológicos que envolvem o ato de pesquisar, de forma geral. Esse tipo de interação mostrou-se, para mim, bastante fecunda e pedagógica. Fischer (1999) disserta sobre o exercício de revisitar-se como pesquisador. Concretamente isso representou, para esse autor, pesquisar os “próprios registros” (FISCHER, 1999, p.12) de modo a oportuniza-lhe a “experiência do distanciamento” (p.12) e um exercício reflexivo que pudesse aprofundar a compreensão do mundo vivido pelos colaboradores com os quais o pesquisador estabelece um vínculo orgânico.

Esse exercício teve, para mim, na condição de professora de EF de uma escola da RME/POA, uma dificuldade própria que foi a de evitar assumir o papel de porta-voz de um discurso corporativo. Um exercício difícil e que exigiu uma vigilância permanente. De outra parte, perceber minha identidade na condição de pesquisadora e explicitá-la aos colaboradores teve fundamental importância para minha própria compreensão sobre minhas possibilidades e limites como integrante desse processo investigativo.

Julgo oportuno resgatar algumas reflexões propostas por Taborda de Oliveira (2005) sobre pesquisa científica em EF escolar. Esse autor discute as diferentes posições nas quais se encontram o investigador que vai à escola e o professor que atua na escola, lembrando que o último depara-se cotidianamente com as contingências do ‘chão da escola’, o que, nem sempre é considerado no processo de produção científica (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005, p.40). Afirma o autor:

Diferente de nós que, que vamos à escola ‘coletar dados’, seja na forma de fontes históricas, de dobras cutâneas, de desvios posturais ou de comportamentos, os professores vão à escola para *vive-la* (grifo do autor) em todas as suas idiossincrasias, mazelas, lacunas. Eles viveram e vivem toda essa profusão de possibilidades a partir de um registro irredutível, que só pode ser explicado pela experiência, pelo diálogo muito particular que cada um de nós estabelece entre o ser e a consciência social [...] (TABORDA DE OLIVEIRA, p. 40).

A falta de diálogo com a Universidade e com a ciência ainda é, segundo o mesmo autor, apontada por grande parte dos pesquisadores em educação, como o problema do professor ou da escola. Entendo como pertinente a afirmação de Taborda de Oliveira (2005, p.40) de que, na condição de pesquisadores da área escolar, precisamos reconhecer que

o que temos a falar àqueles que estão no ‘chão da escola’, há muito aprendemos com a herança cotidiana que eles próprios nos legam. A experiência dos professores tem sido o solo fértil – ainda que por nós negligenciado – no qual regurgitamos nossa retórica cientificista, eivada de procedimentos de aplicação e validação. Mas dificilmente dividimos também com eles, professores, os benefícios que auferimos ao tê-los como objetos de pesquisa. Ou então o fazemos afirmando a necessidade de eles se aproximarem da ciência ou das entidades científicas que nós temos feito. A isso chamei de filtros ou lentes inadequados.

Acredito que seja importante que o conhecimento, dito científico, torne-se acessível aos professores das escolas, mas desde que possa, efetivamente instigá-los a pensar sobre suas práticas, resignificá-las e qualificá-las a partir de decisões amadurecidas por debates nas próprias escolas ou entre elas ou que priorize as vozes emanadas desses espaços.

A capacidade de escuta nas atividades de formação permanente que Molina Neto e Molina (2002, p. 60) indicam como necessária para “gerar efeitos importantes no desenvolvimento da área de conhecimento e na qualificação de professores de Educação Física”, pode estender-se ao âmbito da pesquisa científica quando essa é pensada e concretizada como um processo formativo, tal como já afirmei anteriormente.

As possibilidades de devolução das análises e interpretações dessa investigação criadas durante o processo, carecem de estratégias práticas de realização e respaldo por parte do sistema administrativo, tanto por parte das escolas como da SMED, para que possam qualificar o diálogo mais horizontal entre Escola-Universidade. Os espaços de apresentação para trabalhos realizados no interior das redes já concretizados nos Colóquios Pedagógicos e, mais

recentemente, nas Conversações Pedagógicas, representam iniciativas importantes, mas que não substituem os momentos de diálogo mais densos no âmbito da realização de cada processo investigativo, buscando novas alternativas na relação pesquisadores-colaboradores.

Os questionamentos apresentados por Estebán e Zaccur (2002, p.12) podem oferecer pistas para uma ressignificação dos papéis de professor e pesquisador e contribuir para uma compreensão menos superficial sobre as diferentes formas que os coletivos docentes incorporam as inovações que lhes são propostas/impostas.

E a professora da escola básica? Seria ela apenas uma consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança que desejamos ver implantada no interior da escola? E se defendemos que ao seu aluno seja garantida a condição de produtor de conhecimento, não seria uma incoerência não garantir o mesmo estatuto à professora? Não seria o fato de se sentirem negadas um dos motivos seja de resistência, seja do conformismo das professoras diante das novas propostas que lhes são apresentadas? (ESTEBÁN e ZACCUR, 2002, p. 12)

Ao discutir as dificuldades que acompanham a realização de práticas pedagógicas que efetivamente assegurem um processo de inclusão social Ana fez a seguinte afirmação: “Percebi que a única excluída era eu!” . Na continuidade de seu relato essa colaboradora narrou seu esforço em compreender uma cultura muito distinta da sua, compartilhada por seus estudantes e da qual ela não fazia parte. Para Ana existe algo a ser repensado no processo de inclusão, pensado dos professores que definem quem precisa ser incluído aonde e de que forma. Por outro lado, retorno à citação de Estebán e Zaccur (2002) para uma reflexão sobre essa posição ambígua na qual os professores se percebem, quando lhes são exigida uma atitude voltada para a inclusão de seus estudantes e compreensão de um universo cultural diverso do seu, mas lhes é negada a posição de protagonistas na elaboração de políticas curriculares que serão, por eles concretizadas nas escolas.

Conquanto o processo da Constituinte Escolar tenha criado mecanismos de participação das comunidades escolares na elaboração da Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã, os mesmos parecem não ter atingido de forma plena seus objetivos, principalmente ao desconsiderar as múltiplas trajetórias das diferentes escolas da rede, precipitando a ampliação do currículo organizado por

ciclos em toda a RME/POA, sob condições nem sempre favoráveis para seu pleno desenvolvimento.

Todo o processo de formação que acompanhou a implantação dos ciclos através de eventos mais amplos como os seminários parecem ter cumprido um importante papel em fomentar uma atitude mais crítica por parte do professorado da RME/POA, perceptível entre os colaboradores dessa investigação. Essa fórmula, no entanto, parece esgotada, indicando que o momento atual favorece ao fortalecimento de iniciativas de inovação originadas no interior das próprias escolas, do mesmo modo que o fomento a uma atitude investigativa entre os professores, com as devidas condições objetivas para a sua constituição como professores-investigadores de suas próprias práticas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ANDREWS, Willian. Uma crônica do registro do tempo. **Scientific American Brasil**, cidade, n. 05, p. 50-53, out. 2002.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional ? In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-91.
- APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Alexandre V. e SANTOS, Ana Lúcia F. Programa de ensino para a Educação Física no município de Camaragibe/pe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambú: CBCE, 2001. Material bibliográfico em CD-Rom.
- AROEIRA, Kaline Pereira. Currículo e formação docente – e o conteúdo da Revista Brasileira de Ciências do Esporte com isso? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.
- AROEIRA, Kaline Pereira; FERREIRA NETO, Amarílio. A constituição curricular no ensino fundamental, médio e superior no Brasil: o debate na Revista Brasileira de Ciências do Esporte nas décadas de 1980 e 1990. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambú: CBCE, 2001. Material bibliográfico em CD-Rom.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ÁVILA, Ivany de Souza. Das políticas públicas ao interior das salas de aula – os sonhos possíveis. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 91-100. .
- AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola, democracia e cidadania**. In: SIMON, C.C. (org.) Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Introdução. In: AZEVEDO, José Clóvis e SILVA, Luis Heron. (orgs.), **Paixão de Aprender II**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.9-12.
- BALL, Stephan. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos de

Educação e Sociedade – v. 25, n. 89, Set./Dez. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004, p.1105-1126.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.230.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.27-48, nov. 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

Brasil, MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais em Educação Básica. Brasília, 2002

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad – Teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagogico: classes, codigos y control**. 3ª ed. Coruña: Paideia, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, Educación y Conciencia**. Sociologia de la tranisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 1990

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexos à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/Brazilian Journal of Physical Education and Sport**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.183-198, jul. /set. 2005.

BEVILÁQUA, Climéa. Etnografia do Estado: algumas questões metodológicas e éticas. **Campos**, n p. 51-64. 2003

BOGDAN, Robert c. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre : um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. Porto Alegre: UFRGS, 2003 Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física: um estudo etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos de. **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade salesiana, 2005, p. 185-208.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; BOND, Felipe Gabriel. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2. e 3. ciclos da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: Um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, caxambu. **Anais**. Campinas (SP): CBCE, 2003. Material bibliográfico em CD-Rom.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Gostos, classes e estilos de vida. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Ricardo (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122- 155.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Pensamento contemporâneo** – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola.

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

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Educarado (org.) **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória(ES): PROTETORIA, 2001, p.67-80

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí, Ed. Unijuí, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394htm). Acesso em:20/01/2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ensino de primeira a quarta séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério dos Esportes. Projeto Segundo Tempo. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/> Acesso em : 20/01/2006.

Brasil, MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais em Educação Básica. Brasília, 2002

Brasil, MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. Lei N, 9,696, de 2. de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselhos Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998.

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Antonio. **O Olhar** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; PIROLO, Alda Lúcia; TERRA, Dinah Vasconcelos. A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. In: CAPARROÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF : Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004, p. 155-183.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.11-58.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 10, n.01, p.11-19, set.1988

CASSASSUS, Juan A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.114, p.7-28, nov. 2001

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DA E. M. VILA MONTE CRISTO. Ensino por ciclos"alternativa para o sucesso escolar. In: SIMON, Cátia Castilho et al. (orgs.). **Escola Cidadã: Trajetórias**. Porto Alegre: PMPS, SMED, 1999, p.51-72

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PORTO ALEGRE. Parecer 005/96. aprovação do Regimento Escolar – Documento-Referência para a Escola cidadã e Bases Curriculares para classes do I, II e III ciclos, a serem adotadas pelas Escolas da Rede Municipal de Ensino que iniciarem suas atividades a partir do ano de 1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PORTO Alegre. PARECER 021/95 – Comissão de Ensino do conselho Municipal de Educação

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Pesquisa realizada pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre sobre a Organização Curricular por ciclos de Formação na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/> Acesso em: 12/08/05.

CONTRERAS, Jose Domingo. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, Jose Domingo. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Amália Chatarina et al.. Pesquisando as pesquisas do campo da Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2003. Material bibliográfico em CD-Rom.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. 1999

Devide, Fabiano Pries. Educação Física escolar como via de educação para a saúde. In: In: Bagrichevsky, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana (orgs.) **A saúde em debate na educação física**. Blumenau(SC): Edibes, 2003, p.137-150.

DIEHL, Vera; GÜNTHER, Maria Cecília C.; SANTOS, Marzo Vargas dos. Ação pedagógica do professor de Educação Física no contexto curricular em ciclos de formação: mudanças educacionais e seu impacto na Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

DITTRICH, Douglas Danilo et al. Educação Física Escolar: cultura, currículo e conteúdo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2001. Material bibliográfico em CD-Rom.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de Aprendizagem – funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004

EIZIRICK, Marisa Faerman. (Re)Pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (orgs.) **Representação social e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 115-130.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. **La escuela a examen**. Madrid: Eudema, 1998.

ESTEBÁN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-24.

ESTEVE, Jose Manoel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p.93-124.

EZZEL, Carol. Tempo e cultura. **Scientific American** (Brasil), n.05, outubro de 2002, p.68-87

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário crítico da Educação Física. 2005

Ferreira, José Luiz. O espaço destinado às aulas de Educação Física nas escolas municipais de Campina Grande-PB: realidade e perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, Caxambú. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2001. Material bibliográfico em CD-Rom.

FISCHER, Nilton. Tempos e saberes – interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: Moll, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-39.

FISCHER, Nilton Bueno. Autonomia pedagógica na Cidade Educadora. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie. **Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2002, p.25-32

FLECHA, Ramon; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 17-36

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr, 1999..

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n.1, jan.-jun. 1998. Disponível em: Acesso em: 24/10/2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRAGA, Alex Branco. Pedagogias do corpo: marcas da distinção nas práticas escolares. In: SILVA, Luis Heron (org.) **Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?** Porto Alegre: Vozes, 1999, p. 213-224.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica**. Porto: Universidade do Porto, 1994 (Tese de doutorado em Ciências do Desporto) Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-342.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOETZ, J. P. e LE COMPTE, M. D. **Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002 .

GORSKI, Maria Beatriz Fioravante. A produção acadêmica na formação do profissional de Educação Física: um caso para reflexão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

GRANDO, Beleni S.; SODRÉ, Márcia L. F. M. Projeto de elaboração de uma proposta curricular em educação física para a rede pública municipal de ensino de Cuiabá. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 213-215, maio 1995.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (GEA). **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1996.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo ; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica.. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2000.

GÜNTHER, Maria Cecília.Camargo; MOLINA NETO, Vicente; BREYER, Fábio.Falcão. A formação profissional e campo de trabalho no interior do CBCE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambú. **Anais**. Caxambú: CBCE, 2003. Material bibliográfico em CD-Rom.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ideologia. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Petrópolis: 1998

HABERMAS, Jürgens. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgens. **Conhecimento e interesse**: com um novo pós-fácio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, Cultura y Postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**. Madrid, n. 298, p. 31-53, mayo/agosto, 1992.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación** – Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996 ou 1993 p.51, p.17-38.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um 'conhecimento de si' de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ. Elenor (org.) **Didática da Educação Física, v.2**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

KUNZ, Elenor. A relação Teoria/Prática no Ensino/Pesquisa da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano7, n. 8, p.46-54, dez. 1995

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994

KUNZ Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991

KUNZ, Elenor. A Educação Física: mudanças e concepções. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 10, n.01, p.11-19, set.1988

LACKS, Solange. Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.71-86.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação – uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Grupo de Estudos de Desenvolvimento Humano (GEDH), 2000.

LUNDGREN, Ulf P. **Teoria del curriculum y escolarización**. 2ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Conhecimento. In: STREY, Marlene et. al. **Psicologia social contemporânea – livro texto**. 3. Ed. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 133-145.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação/** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MAUSS, Marcel **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAZONI, Anna Raquel. A educação física no contexto de um projeto inovador: o caso da Escola Plural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambú. **Anais**. Caxambú: CBCE, 2001. Material bibliográfico em CD-Rom.  
2003 VER P. 51

MAZONI, Anna Raquel. Corpo, movimento e inovação pedagógica: reflexões a partir de um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, Caxambú. **Anais**. Caxambú: CBCE, 2003. Material bibliográfico em CD-Rom.

McLAREM, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, Isabel **Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.225-234, nov. 2001.

MILAGRE, Antonio Sergio; MOLL PINTO, Jaqueline; CATTANI, Maria Izabel. Marcos e desafios iniciais da política pedagógica da SMED. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 05, p.39-43, out. 1993

MOLINA , Rosane Maria Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Educação Física e educação: o espaço pedagógico para localizar a educação física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF : Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004, p. 13-34..

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 22, p. 73-85, 2001

MOLINA NETO, Vicente.. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre - RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 09, n. 01, p. 145-169, 2003.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg . A construção narrativa como instrumento metodológico de formação.. In: Ana Marcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). **Práticas Corporais: trilhando e Compar(trilhando) as ações em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte., 2005, v. 02, p. 35-59.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.235-246.

MOLINA NETO, Vicente ; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg . Educação Física e Educação. O espaço pedagógico para localizar a Educação Física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades.. In: Francisco Eduardo Caparroz; Nelson Figueiredo de Andrade Filho. (Org.). **Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção**.. Uberlândia: LESEF-UFES/NEPECC-UFU, 2004, v. 2, p. 13-33.

MOLINA NETO, Vicente e MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em EF. **Movimento**. V. 8, nº 1, p.57-66. jan./abr. 2002.

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

MOLINA NETO, Vicente. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**. Programa de

Mestrado em Ciências do Movimento Humano – EsEF/ UFRGS. Porto Alegre, ano II, n.2, p.66- 74, 1998.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese de doutorado. Universidade de Barcelona, Departamento de didática e Organização educativa, 1996.

MOLL, Jaqueline. Política de ensino de 1º grau e formação continuada de professores: a experiência de Porto Alegre. 16ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Caxambu: 1993.(Mimeo)

MOLL, Jaqueline. A escola por ciclos de formação e o desafio da aprendizagem: ou de como ressignificar a escola. In: **Conhecendo e discutindo a Rede Municipal de Ensino – Jornada de Verão**. Porto Alegre: SMED, 2001, p. 9-11.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: CONZATTI, Marli ; FLORES, Maria Luiza R. ; TOLEDO, Leslie. **Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA-SMED, 2002, p.22-24.

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: CANEN, Ana ; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 195-228.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomás. Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

MORIN, Edgar. **Sociologia**. Madrid: Editorial Tecnos, S.A., 1995.

MORIN, Edagar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6.Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002-a.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. IN: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de .Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002-b.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OKA, Aline Mara; SILVA, Thaís Félix; AMARAL, Gislene Alves do. Pesquisa: impacto da experiência vicenciada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Quando os tempos e os corpos se educam: um estudo sobre o projeto político-pedagógico Escola Plural (1994-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2003. Material bibliográfico em CD-Rom.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade – v. 25, n. 89, Set./Dez. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Lusana Raquel; WITTIZORECKI, Elisandro BOSSLE, Fabiano. Avaliação nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

OLIVER, Maria Carmen. [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0520102-105130/TOL742pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0520102-105130/TOL742pdf) 2004 Acesso em: 13/01/2006.

PALMA, Alexandre. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PACHECO, Eliezer. Da Escola Cidadã à Cidade Educadora. In: **Uma cidade educadora para uma cultura solidária**. Porto Alegre: SMED, 2001, p. 4-10.

PEIRANO, Marisa A favor da etnografia. **Série Antropologia**, n. 130. Brasília, 1992.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.361-366.

PEREIRA, Marcos Vilela. Educação e estética. **Paixão de aprender**, Porto Alegre: SMED/PMPE, n.9, p.74-83, dez. 1995

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PEREIRA, Ricardo et al. A interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Globalização da Economia/Mundialização da cultura. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime (orgs.). **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 215-218.

PMPA/SMED Avaliação dos Ciclos de Formação. Porto Alegre, SMED, 2006.

PMPA/SMED Conversações Pedagógicas – Março/2006. Tessituras Educativas-Educação Física. Porto Alegre: SMED, 2006.

PMPA/SMED Relatório SMED 2005. Porto Alegre, SMED, 2005.

PMPA/SMED Boletim Informativo, n.12, ano 5, ago. 2004. Porto Alegre: SMED, 2004.

PMPA/SMED Boletim Informativo, n. 9, ano 4, jan. 2003. Porto Alegre: SMED, 2003.

PMPA/ SMED Planejamento e Orçamento Participativo: uma história para contar. ROPKE, Nedi; FOLCHINI, Morgana (orgs.). Porto Alegre: SMED, 2002.

PMPA/SMED Propostas para o “Fórum Permanente de Educação Física na Cidade Educadora – 2002” PEREIRA FILHO, Ednaldo. Porto Alegre: SMED/ COOPED, 2002.

PMPA/SMED Diálogo, democracia e reencantamento do fazer educativo: caminhos para qualificar a escola organizada por ciclos de formação. MOLL, Jaqueline. Porto Alegre: SMED/COOPED, 2001.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANCHO GIL, Juana Maria. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: Molina Neto, Vicente. e TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS/SULINA, 1999, p.29-44.

SANCHO, Juana; HERNANDEZ, Fernando. La formación Del profesorado em tiempos de incertidumbre. **Movimento**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.1,n.1, p.9-40, Porto Alegre, jan./abr 2004.

SANTINI, Joarez. **A Síndrome do Esgotamento Profissional: O abandono da carreira docente pelos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre..** 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTINI, Juarez; MOLINA NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos de Educação e Sociedade – v. 25, n. 89, p.1145-1158, Set./Dez. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 120, p.15-49, nov. 2003.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, Dermeval **Escola e democracia**. 25.Ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

SCHERER, Alexandre. O conhecimento pedagógico do professor de educação física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua relação com a prática pedagógica. . 2000. 0 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, . *Orientador*: Vicente Molina Neto. 2000

SCHERER, Alexandre. O conhecimento do profissional de Educação Física em seus diferentes mercados de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Cadernos Pedagógicos** n. 9. Porto Alegre, 1996. ou 1995 ou 1994 p.93 e p. 94

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Thiago; BARBOSA, Mônica Cristina. Construção de saberes na prática pedagógica: cotidiano dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

SILVA, Inácio Crochemore Mohnsam da et al. Um estudo sobre a intervenção do programa PET na formação acadêmica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

SILVEIRA, Ana Carolina Godoi da; MORRA, Elis Aguiar Dos Santos; CARVALHO, Vilázia Poletti. Análise do impacto do programa especial de treinamento na trajetória acadêmico-profissional de seus ex-bolsistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

SIMON, Cátia. A concepção de aprendizagem na Escola Cidadã. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, p. 42-50, n.11, março 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. Fundamentos da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 10, n.01, p.19- 27, set.1988

SOARES JR., Néri Emílio. Contribuições da pesquisa na formação do professor de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Material bibliográfico em CD-Rom.

SOUZA, José Vieira. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2003, 127-158.

SOUZA, Eustáquia S. e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: SOARES, Carmen Lúcia. (org.), **Caderno Cedes – Corpo e educação**. Caderno CEDES, n. 48, p. 52-68. Campinas: Cedes, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física em ciclos de aprendizagens: análise da proposta da Rede Municipal de Recife. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005-a, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005-a. Material bibliográfico em CD-Rom.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física num currículo por competências: análise da proposta da Rede Municipal de Ensino de Recife. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 [E] CONGRESSO

INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005-b. Material bibliográfico em CD-Rom.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.117-148.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2002.

STIX, Gary. Tempo real. **Scientific American** (Brasil) , n.05, outubro de 2002, p.50-53.

TEDESCO, Juan Carlos **El nuevo pacto educativo** – Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. 3.Ed. Madrid: Grupo Anaya, 1999. OU 1995 P. 48

TERRA, Dinah Vasconcellos. La construcción Del saber docente de los profesores de educación física: ‘los campos de vivencia’. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003. Tese, Departament de Didáctica i Organització Educativa-divisió de Ciències de l'Éducació, Universita de Narcelona, 2003.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. In: Moll, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 113-131.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino-americana: aderno de viagens**. Porto Alegre: Artmed, 2001

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais- Idéias gerais para a elaboração de uma projeto de pesquisa. **Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis**. V. 4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Os ciclos escolares, avaliação e repetência. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-PMPA. **Ciclos de formação em debate**. Porto Alegre: SMED/PMPA, 2000, p.12.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

VAGO, Tarciso Mauro. A Educação Física na cultura escolar: Discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACKT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, 2003, p.197-221.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. **Revista de Educación – Tempo y espacio**, n.298, mayo-agosto, 1992. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, p.7-32.

XAVIER, Maria Luisa. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado).

WEISSMANN, William. Desigualdade social e atividade física. In: Bagrichevsky, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana (orgs.) **A saúde em debate na educação física**. Blumenau(SC): Edibes, 2003, p.53-78

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

WITTIZORECKI, Elisandro. **O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Dissertação (Mestrado)

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. 3.Ed. Madrid: Paidós, 1995.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa;

ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.25-54.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Porto Alegre, 28 de Março de 2003.

Prezada Senhora Secretária Municipal de Educação:

Vimos através desta, apresentar a estudante Maria Cecília Camargo Günther, participante do Grupo de Pesquisa Qualitativa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto (ESEF/UFRGS) e doutoranda desse Programa.

Solicitamos à Vossa Senhoria autorização para que a referida estudante possa realizar uma Pesquisa de Campo sobre Profissionais de Educação Física em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Certos de poder contar com sua atenção, desde já agradeço.

Atenciosamente,

---

Prof. Dr. Adroaldo Gaya  
Coordenador do PPGCMH

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### Termo de Consentimento

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sob o título: *A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS – um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.*

#### Objetivos:

- ✓ Compreender a prática pedagógica dos/as professores/as de EF a partir da implantação dos ciclos.
- ✓ Identificar as representações dos/as colaboradores/as acerca da EF escolar, de currículo e de currículo por ciclos.
- ✓ Identificar os conhecimentos elaborados a partir do processo de implantação dos ciclos e seus significados para os/as professores.

#### Procedimentos:

- ✓ Observação de reuniões pedagógicas (com autorização do coletivo da escola.
- ✓ Observações de aulas mediante combinação prévia;
- ✓ Entrevista semi-estruturada

#### Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e será utilizado apenas o material autorizado. Caso existam nomes ou referências a locais ou a outras pessoas, tais informações não serão citadas.

Não há, contudo, absoluta garantia de que os(as) colaboradores(as) não sejam identificados(as) em virtude da descrição das escolas investigadas como parte dos procedimentos metodológicos.

Maria Cecília Camargo Günther

---

---

### Declaração de Consentimento

Eu \_\_\_\_\_, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, consinto na utilização da minha entrevista para esse estudo.

Assinatura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – QUADRO DE OBSERVAÇÕES

DATA	LOCAL	PROCEDIMENTO	Foco observado
07/03/03	Auditório PUC	Aproximação	Encontro inaugural SMED
02/04/03	SMED/SUPED	Aproximação	Apresentação
07/04/03	SMED/SUPED	Negociação de entrada na RME/POA	
07/04/03	E Gatos nos jardim	Aproximação	Contato telefônico
08/4/03	Idem	Aproximação/negociação de entrada	Cotidiano da escola
08/05/03	Idem	Idem	Idem
21/05/03	Residência colaboradora	Idem	Apresentação projeto
01/06/03	E Gatos no jardim	Observação geral	Reunião pedagógica (RP)
02/06/03	idem	Observação específica	Conselho e classe participativo AP1
09/06/03	idem	Idem	Aulas EF
18/06/03	idem	Idem	Aulas EF/RP
25/06/03	Restaurante (fechado)	Observação geral	Encontro de Formação do coletivo docente
Início de julho		Convite para qualificação projeto (contatos telefônicos)	
08/08/03	E não investigada	Aproximação	Contato telefônico
20/08/03	idem	Aproximação/negociação	Direção
27/08/03	idem	Negociação (recusa)	Contato telefônico
03/09/03	E Gatos no jardim	Observação	RP

01/10/03	E Gatos no jardim	Observação	RP
04/10/03	Auditório da SMED	Observação geral (atividade de formação)	Encontro Regional/SMED
08/10/03	E Projeto Coletivo	Aproximação/negociação de entrada	Direção e contato com uma das profs. EF
22/10/03	E Gatos no jardim	Observação	RP/planejamento
29/10/03	E Projeto Coletivo	Negociação de entrada	Direção/profas.EF Apresentação projeto
30/10/03	Hotel Ritter	Observação	Formação/SMED
26/11/03	E Gatos no jardim	Observação	RP
26/02/04	E projeto Coletivo	Observação	Planejamento Coletivo (Anual)
27/02/04	idem	Idem	Idem (por ciclo)
02/03/04	idem	Idem	RP
16/03/04	idem	Idem	RP
24/03/04	Prédio de eventos da PUC	Idem	Seminário Nacional
25/03/04	Idem	Idem	Idem
30/03/04	E Projeto coletivo		RP
31/03/04	E buscando espaços	Aproximação/negociação de entrada	Contato telefônico com supervisão
31/03/04	E Novas construções	Aproximação/negociação de entrada	Contato telefônico com a direção
01/04/04	E Gatos no jardim	Observação geral	RP
13/04/05	PROJETO COLETIVO	Observação geral	RP
14/04/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Aproximação/negociação de entrada	Contato com supervisão

15/04/04	GATOS NO JARDIM	Observação ampla	RP
15/04/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Negociação de entrada	Ida à escola desmarcada
20/04/04	PROJETO COLETIVO	Observação geral	RP
22/04/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Negociação de entrada	Contato com profs.EF/apresentação do projeto.
28/04/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Negociação de entrada	Conversa com profs. de EF/apresentação do projeto
05/05/04	BUSCANDO ESPAÇOS	AO	RP
06/05/04	GATOS NO JARDIM	AO	RP
13/05/04	GATOS NO JARDIM	AO	RP e conversa com profs. EF
01/06/04	PROJETO COLETIVO	AO	RP
03/06/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Negociação de entrada	Conversa com profs. EF
15/06/04	PROJETO COLETIVO	AO	RP (reunião de comissões da comunidade escolar)
16/06/04	Parque Esportivo da PUC	Observação geral	Seminário de Abertura dos Jogos da Escola Cidadã
18/06/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	O A	Reunião grupo EF
22/06/04	PROJETO COLETIVO	O A	RP
23/06/04	BUSCANDO	O A	RP

	ESPAÇOS		
29/06/04	PROJETO COLETIVO	O A	RP
30/06/04	BUSCANDO ESPAÇOS	O A	RP
Retorno	Após	Cirurgia segundo semestre 2004	
10/08/04	PROJETO COLETIVO	Observa'vão geral	RP
17/08/04	PROJETO COLETIVO	Observação geral	Preparação para jogos escolares
18/08/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação Geral	RP
24/08/04	PROJETO COLETIVO	Observação geral	RP
31/08/04	PROJETO COLETIVO	Observação geral	RP
01/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação geral	RP
08/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação geral	RP
10/09/04	SMED	Contato com SUPED:	Busca de material sobre implantação dos ciclos.
14/09/04	PROJETO COLETIVO	Observação específica	Reunião EF
14/09/04	PROJETO COLETIVO	Observação geral	RP
15/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação geral	RP
16/09/04	GATOS NO JARDIM	Observação de aula	
16/09/04	NOVAS	Retomada do processo	Conversa com

	CONSTRUÇÕES	de aproximação	professores de EF
21/09/04	PROJETO COLETIVO	Observação específica/geral	Reunião EF RP
22/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação geral	RP
24/09/04	GATOS NO JARDIM	Observação específica	Ensaio de dança
24/09/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Aula EF
27/09/06	GATOS NO JARDIM	Idem	Torneio interno (nilkon e futsal)
28/09/04	SMED	Contato com assessoras da SMED.	Relato sobre implantação dos ciclos. Material não publicado. Relato sobre projeto segundo tempo
29/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação específica	Aulas EF
29/09/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação geral	RP (Assessoria)
30/09/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica/geral	Reunião EF/RP
01/10/04	PROJETO COLETIVO	Observação específica	Aulas EF
05/10/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Aulas EF
06/10/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
11/10/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
13/10/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem

13/10/04	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
14/10/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
14/10/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação geral	RP
15/10/04	PROJETO COLETIVO	Observação específica	Aulas EF
18/10/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
19/10/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
20/10/04	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
21/10/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica/geral	Reunião EF/RP
22/10/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação específica	Aulas EF
22/10/04	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
28/10/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
28/10/04	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
03/11/04	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
09/11/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
11/11/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação geral	RP
16/11/04	GATOS NO JARDIM	Observação específica	Aulas EF
17/11/04	PROJETO	Observação específica	Avaliação da turma e

	COLETIVO		aulas EF
18/11/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Aulas EF
23/11/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
24/11/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
24/11/04	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
01/12/04	PROJETO COLETIVO	Observação específica	Aulas EF
07/12/04	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	Idem
07/12/04	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
01/03/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação geral	Planejamento anual
04/03/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	RP
09/03/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	RP e conversas com professoras EF
11/03/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica	Reunião EF
15/03/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Aulas EF
16/03/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	Idem
17/03/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	Idem
17/03/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
22/03/05	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem

28/03/05	PROJETO COLETIVO	Idem	Idem
28/03/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
29/03/05	Auditório PUC	Observação geral	Aula inaugural da RME/POA
05/04/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Observação específica	Aulas EF
06/04/05	BUSCANDO ESPAÇOS	Idem	Idem
07/04/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	Reunião EF
11/04/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação geral	Conversas com professores EF
14/04/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica/geral	Reunião EF/RP
15/04/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica	Aulas EF
26/04/05	GATOS NO JARDIM	Idem	Idem
29/04/05	Salão Atos UFRGS	Observação geral	Palestra com Sara Pain (atividade de formação alternativa)
02/05/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Observação específica	Aulas EF
16/05/05	NOVAS CONSTRUÇÕES	Idem	Idem
21/05/05	Auditório da SMED	Observação geral	Atividade de formação da escola
03/06/05	Hotel Plaza São Rafael	Observação geral de participantes da escola em evento externo	Evento do Consórcio Social da Juventude
06/07/05	Auditório da	Observação específica	Atividade de formação

	SMED		EF
--	------	--	----

## APÊNDICE D – TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO

Retorno à escola, desta vez com uma margem tranquila de tempo. O caminho já foi muito interessante. Até certo ponto foi muito semelhante ao da Monte Cristo, mas de um certo ponto em diante parecia estar “saindo” de Porto Alegre e indo para o interior. As áreas verdes aumentavam e as construções diminuían. Havia uma alternância entre construções e campos que lembram regiões do interior, mais simples e tradicionais, com animais (cavalos, em geral) e alguns condomínios horizontais, prontos ou em construção. Alguns pareciam mais luxuosos ou com projetos de residências maiores e mais conforto nas áreas coletivas (de lazer). Este é um fenômeno típico da zona sul da cidade, que corresponde ao que costumo observar nos anúncios de imóveis dos jornais: a zona sul s apresenta como a região para onde se desloca a classe média que busca uma vida saudável, próxima da natureza e com o conforto e segurança que os condomínios asseguram. Por outro lado, parece que os moradores antigos da região têm hábitos e estilos de vida peculiares m relação ao resto da cidade, algo mais rural. Quando cheguei ao ponto pedi uma informação mais precisa sobre a localização da escola e uma menina indicou-me a rua e disse que a escola ficava em frente à “segunda figueira”. Chamou-me a atenção o fato dela tomar a figueira como referência e, de fato, havia duas grandes figueiras, sendo que a segunda localizava-se em frente à escola. É uma rua calma, de terra, que inicia em uma avenida movimentada, importante via de ligação na região. Só existe uma linha de ônibus que chega até este ponto. Quando cheguei os alunos já haviam saído e dirigi-me ao prédio que abriga a direção para falar com Michele. Ao entrar ela estava ocupada com a supervisora, m função da reunião e explicou que os professores estavam ocupados com o término de um projeto, algo meio imprevisto, para entregar para a SMED em curto espaço de tempo e na Quinta é o único dia que conseguem reunir-se com calma. Ainda assim sugeriu que eu apenas me apresentasse rapidamente e avisasse sobre o projeto que estaria com a direção. Encontrei o grupo em frente a um computador e, para minha surpresa percebi que já conhecia todos: Fabiano, Cíntia e Jairo. São três jovens professores, sendo que os dois primeiros são egressos recentes da ESeF/UFRGS (creio que da turma do Elisandro). Estavam empenhados em fechar um projeto para o Programa Segundo Tempo, que vem do Governo Federal e propicia o ingresso d estagiários na escola para a realização d atividades extra-aula. Cíntia comentou, no entanto, que a SMED acrescentou alguns adendos que direcionam para a realização d projetos voltados para esporte, o que eles discordam pois já realizam isso e gostariam justamente de aproveitar para incrementar alguma coisa voltada para dança ou lutas. Um dos aspectos comentados é de que os Jogos da Escola Cidadã venham a ser o espaço de avaliação dos projetos, isto é, através das performances apresentadas nos jogos. A conversa foi rápida, e pretendo retomar isso com eles e também em outras escolas pois isso pode atravessar o trabalho que vem sendo desenvolvido trazendo alterações em maior ou menor grau na prática da EF escolar na Rede. Apresentei brevemente um projeto e minhas intenções com relação a escola, informando que o projeto estaria com a direção para que eles pudessem saber mais alguma coisa. Combinamos que eu voltaria para conversarmos com mais calma. Antes de sair a supervisora sugeriu que eu conhecesse a escola, que eu ficasse à vontade para caminhar por lá. Foi o que eu fiz, andei pela escola pude observar que existe bastante área de circulação.

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

LOCAL: DATA:

INÍCIO: FINAL:

COLABORADOR(A):

SITUAÇÃO:

## INTRODUÇÃO, HORÁRIO DE INÍCIO

1. Inicialmente eu gostaria de saber algumas coisas sobre a sua graduação. Há quanto tempo você se formou, em que instituição e o que te levou a escolher este curso?
2. Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional e procure reconstruí-la, brevemente, para situar sua aproximação com o magistério público. (*Explorar as singularidades do processo de cada colaborador/a*)
3. O que você pensa sobre Educação Física (EF) escolar? Como você percebe a EF no currículo escolar ?
4. Gostaria de saber como você chegou a essa visão que tem hoje. O que você acha que pode ter tido influência sobre as suas idéias sobre currículo? (*esta resposta pode oferecer possibilidades, ou mesmo exigir desdobramentos que a complementem. ATENÇÃO!*)
5. Gostaria que você comentasse um pouco sobre suas aulas: como você as percebe? Depois eu gostaria que você tentasse reconstruir como tem sido suas práticas , ao longo de sua trajetória no magistério.
6. A partir dessas diferentes experiências, comente um pouco sobre a possível relação de sua prática pedagógica com a de outros/as professores/as.
7. Você acha que ocorreram mudanças nas aulas de EF a partir da implantação do currículo organizado por ciclos? Conte-me sobre isso.

8. O que você acha que aprendeu com isso? (*Cuidar a formulação explorando pistas da resposta anterior*)
9. Como você analisa o processo da escola, em termos de coletivo, com relação a implantação dos ciclos? (*Analisar informações prévias sobre o processo da escola*)
10. O processo da Constituinte Escolar que levou à implantação do currículo organizado por ciclos pautou-se em quatro eixos temáticos: gestão democrática, currículo e conhecimento, avaliação e princípios de convivência. Eu gostaria que você comentasse alguma coisa sobre isso, de acordo com a experiência que você viveu (e vem vivendo) ao longo da reestruturação curricular.
11. Você apresentou uma série de aspectos que vem sendo desenvolvidos ao longo de sua experiência como professor(a). Você tem feito algum tipo de registro mais sistemático sobre isso? Comente mais sobre isso.
12. Você entende que tenha construído algum conhecimento ao longo do processo de implantação dos ciclos? Comente mais sobre isso.
13. Pensando, particularmente na formação inicial de futuros professores, como você pensa que estes conhecimentos, comentados acima, poderiam estar sendo vinculados aos diferentes cursos de EF, das Instituições de Ensino Superior ?
14. Está acontecendo o Projeto Segundo Tempo nas escolas da RME/POA. Gostaria de saber se isto está provocando algum impacto sobre o seu trabalho. Comente isso. (*Atenção: explorar a questão da especialização, presença dos/as estagiários/as, material enviado às escolas*)
15. Tem alguma coisa que você considera importante e que poderia ser acrescentada à entrevista? Existe algum aspecto que você gostaria de esclarecer melhor ou retomar, dentro do que nós conversamos?

AGRADECIMENTOS, HORÁRIO FINAL.

## APÊNDICE F – QUADRO DE ENTREVISTAS

NOME	ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
Ana (Estudo preliminar)	E Gatos no jardim	26/06/03	60 minutos
Ana (complementar)	Idem	14/07/05	25 minutos
Bruna	Idem	06/04/05	35 minutos
Camila (parte 1)	E Projeto Coletivo	09/12/04	55 minutos
Camila (parte 2)	Idem	26/01/05	35 minutos
Carlos	E Buscando espaços	24/11/04	64 minutos
Dora	Idem	26/11/04	45 minutos
Elisa	E Projeto Coletivo	16/12/04	55 minutos
Eva	E Gatos no Jardim	25/11/04	44 minutos
Isabel	E Projeto Coletivo	01/04/05	45 minutos
Laura	Idem	14/12/04	95 minutos
Mara	E Buscando espaços	13/04/05	35 minutos
Marta	E Gatos no jardim	25/11/04	45 minutos
Nina	E Novas construções	17/06/05	100 minutos
Olga	E Projeto Coletivo	08/12/04	60 minutos
Paulo	E Buscando espaços	08/12/04	48 minutos
Rosa	Idem	01/12/04	65 minutos
Rubens	E Novas construções	02/06/05	40 minutos

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO B – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR COMPLEXO TEMÁTICO NOS  
CICLOS DE FORMAÇÃO.

