

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

**ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

Porto Alegre
2016

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

**ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Aprovado em.....dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – PPGCMH – UFRGS

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo – PPGEF – UFPel

Prof.^a Dr.^a Lisandra Oliveira e Silva – ESEFID/UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH – UFRGS

Dedico este trabalho à memória de Daedâmia Perdomo Fazenda, ou Vó Jája, mulher e lutadora, a qual tive a imensa oportunidade de ter feito parte de sua história de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial minha mãe e meu pai, meus exemplos, alicerce e motivação para seguir em frente;

À minha companheira Inaê, pela compreensão, paciência e parceria, mas, sobretudo pelo apoio em todo o tempo desta caminhada, sem o qual, nada disto seria possível;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, por toda confiança e por todos ensinamentos que tornaram todos os instantes deste percurso em momentos de rica aprendizagem, reafirmando minha opção pela docência através de seu exemplo;

Aos professores Dr. Giovanni Frizzo e Dr. Alex Branco Fraga pelas contribuições e considerações que ajudaram a qualificar este estudo;

À professora Dr. Lisandra Oliveira e Silva por ter aceitado contribuir com este momento importante para minha formação;

Aos colegas do grupo de pesquisa F3P-EFICE, pelo apoio e aprendizagem oportunizada;

Aos docentes, estudantes, funcionários e equipes diretivas das escolas da RMEPOA que aceitaram colaborar com este estudo, pela receptividade e acolhimento que me proporcionaram;

Aos colegas de escola, que acompanharam este percurso, sempre na torcida, obrigado pelos momentos de escuta qualificada;

Aos amigos e amigas das minhas andanças pelo mundo da Dança, em especial à Juliana, Fernanda, Marcelo, João, Éder, Thiago, Bárbara, Bianca, Lizandra, Edwin, Vanessa, Endrigo, Eli, Zuleica, Eduardo, Stephane, Vico, Ingrid e André;

A todas e todos que de alguma forma contribuíram na minha formação humana durante meu percurso até aqui, pessoas que encontrei nos lugares por onde tive a oportunidade de passar: DAEFi, MEEF, DCE UFRGS, Amigos da Johna, Ursos e RSL4.

RESUMO

A presente dissertação trata da organização do conhecimento nas aulas de Educação Física em duas escolas no contexto da proposta político-pedagógica Escola Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem passado por diversas transformações ao longo dos últimos vinte e cinco anos, desde a proposta de ensino por ciclos de formação, passando por processos de construção de referenciais curriculares e mudanças epistemológicas a cada troca de gestão na Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a proposta da Escola Cidadã, implementada em 1992 e que é pautada nos marcos da educação popular, ainda é a que permanece como vigente desta rede de ensino e, contraditoriamente a estes preceitos, a Secretaria Municipal de Educação é caracterizada por uma eficiente gestão de resultados, baseada em conceitos gerencialistas. Alguns dos fenômenos que atravessam o trabalho docente são resultantes destas contradições, como a proletarização e a intensificação do trabalho docente, a perda de autonomia, a racionalização e a divisão da concepção e da execução dos planos de ensino. Ainda devemos considerar as diferentes concepções e teorias pedagógicas que influenciaram no ensino da Educação Física escolar, possibilitando diferentes modos de organização do conhecimento nas aulas. Desta forma, algumas inquietações nos surgiram e resultaram neste problema de investigação: **Que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** Para auxiliar neste processo, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Identificar quais são os conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física; Compreender de que forma estes conhecimentos são organizado pelos professores de Educação Física no seu planejamento e na sua prática pedagógica; Compreender como os estudantes organizam os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física; Analisar como o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física se articula com o Projeto Escola Cidadã e as transformações da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Orientados por esta questão de investigação, a opção metodológica foi pelo estudo de cunho qualitativo e etnográfico, pois abrange um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico atribui à suas ações e vivências diárias. A opção pela etnografia é por entender que o ambiente escolar e aqueles que nele estão inseridos constroem valores, crenças, perspectivas e motivações próprias daquele contexto e tal perspectiva teórico-metodológica permite compreender os fenômenos sociais e as contradições que permeiam a organização do conhecimento nas aulas de Educação Física. O contexto da investigação foram duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os instrumentos de obtenção de informações utilizados na investigação foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, diários de campo e análise de documentos. As informações obtidas passaram por um exaustivo processo de leitura e releitura, atribuindo a elas unidades de significado, posteriormente agrupadas em três grandes categorias de análise que constituíram os capítulos de discussão desta dissertação: As concepções e percurso dos docentes; A organização escolar e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; a relação dos estudantes com os conhecimentos. Foi possível compreender através destes três elementos diferentes aspectos que se articulam para a organização do conhecimento nas aulas de Educação Física. Dentre estes aspectos, a formação dos docentes, suas experiências, os trajetos de cada um deles dentro da própria rede contribuíram para a construção da prática e da concepção de Educação Física de cada um dos docentes. Também foi possível compreender as estruturas físicas e organizacionais da escola

como aspectos influentes na organização do conhecimento, assim como as transformações da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e as frequentes alternâncias nas políticas educacionais promovidas pelas diferentes gestões da mantenedora. Ainda analisamos os aspectos relacionados aos estudantes, e a forma que suas perspectivas, seus desejos e tensionamentos contribuem na organização do conhecimento. Ao considerarmos estes aspectos, todos, presentes ao mesmo tempo e se inter-relacionando dentro do mesmo contexto, foi possível contribuir com a compreensão da complexidade das contradições presentes na organização do conhecimento, de modo singular nestas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Educação Física Escolar. Escola Cidadã. Organização do conhecimento.

ABSTRACT

This work will address the organization of knowledge in Physical Education classes in two schools in the context of political-pedagogical proposal “Escola Cidadã” of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre. The Municipal Network of Porto Alegre Teaching has undergone several transformations over the past twenty-five years since the proposal of education for forming cycles, through construction processes of curriculum frameworks and epistemological changes at each change of management in the Secretariat Municipal Education. However, the proposal of the “Escola Cidadã”, implemented in 1992 and which is guided in the framework of popular education, is still remaining as an official of this school system and, contradictorily to these precepts, the Secretariat Municipal Education is characterized by an efficient management results, based on managerial concepts. Some of the phenomena that cross the teaching work are the result of these contradictions, as the proletarianization and the intensification of teachers’ work, the loss of autonomy, rationalization and the division of design and implementation of education plans. Still we must consider the different conceptions and pedagogical theories that influenced the teaching of Physical Education, allowing different ways of organizing knowledge in class. Thus, some concerns have arisen in and resulted in this research problem: **What knowledge are treated and how they are organized in Physical Education classes in two schools of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre?** To assist in this process, we make the following specific objectives: Identify what knowledge included in the physical education classes; Understanding how these skills are organized by Physical Education teachers in their planning and in their teaching; Understanding how students organize knowledge treated in Physical Education; Analyze how the treaty knowledge in Physical Education classes articulates with the Project “Escola Cidadã” and the transformation of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre. Guided by this research question, methodological option was the qualitative and ethnographic study because it encompasses a set of assumptions and procedures that you care to describe, explain, interpret and understand the representations and meanings that a specific group attributes to their daily actions and experiences. The choice of ethnography is to understand that the school environment and those in it are inserted build values, beliefs, perspectives and own motivations that context and such theoretical and methodological perspective allows us to understand social phenomena and contradictions that pervade the organization of knowledge in the classroom Physical Education. The context of the research were two schools of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre. The instruments for obtaining information used in the research were the participant observation, semi-structured interviews with teachers and students, field diaries and document analysis. Information obtained underwent a thorough reading and rereading process, assigning them units of meaning, later grouped into three broad categories of analysis were the discussion of chapters of this dissertation: Conceptions and route of teachers; The school organization and the Municipal Teaching Network of Porto Alegre; the relationship of students with the knowledge. It was possible to understand through these

three different elements aspects that are linked to the organization of knowledge in Physical Education classes. Among these aspects, the training of teachers, their experiences, the paths of each of them within the network contributed to the construction of practice and design of Physical Education in each of the teachers. It was also possible to understand the physical and organizational structure of the school as influential aspects in the organization of knowledge, and with the transformations of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre and frequent alternations in educational policies promoted by different administrations of the sponsor. Also analyzed aspects related to the students, and the way that your prospects, your desires and tensions contribute to the organization of knowledge. When considering these aspects, all present at the same time and interrelating within the same context, it was possible to contribute to the understanding of the complexity of the contradictions present in the organization of knowledge in a unique way these two schools of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre.

Keywords: Popular education. School Physical Education. Escola Cidadã. Knowledge organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos conteúdos da Educação Física de acordo com o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das teorias da Educação Física.....	47
Quadro 2 – Informações dos docentes colaboradores.....	67
Quadro 3 – Informações dos estudantes colaboradores.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre

BM – Banco Mundial

CBCE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CME/PoA – Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física

F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

FACED – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA – Laboratório de Aprendizagem

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RS – Rio Grande Do Sul

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SIR – Sala de Integração de Recursos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 EDUCAÇÃO POPULAR	16
2.2 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.....	26
2.3 TRABALHO DOCENTE	38
2.4 ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	58
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	58
3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	60
3.2.1 Escola Hípica.....	62
3.2.2 Escola Cristal.....	63
3.3 COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO E ACESSO.....	64
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES	67
3.5 CUIDADOS ÉTICOS	72
3.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	73
CAPÍTULOS DE ANÁLISE	
4 CONCEPÇÕES E PERCURSOS DOS DOCENTES	76
5 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DA RMEPOA.....	94
6 OS ESTUDANTES E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	121
CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS	139
REFERÊNCIAS	147
ANEXO A – CARTA DE ACEITE DA SMED	154
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	155
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES	156
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTES	158
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COM AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS	159
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES	160

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO DE ESTUDANTES	162
APÊNDICE G – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES	164
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA.....	165
APÊNDICE I – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	189

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordou a organização do conhecimento¹ nas aulas de Educação Física no contexto da proposta político-pedagógica Escola Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para compreender as motivações que me levaram a realização deste estudo, é importante retomar parte recente da minha trajetória profissional como professor de Educação Física.

Em abril de 2014, assumi como professor em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) localizada no bairro São José, em uma região conhecida como Morro da Cruz. Fiz o primeiro contato com a escola através de telefone e marquei a data em que me apresentaria à direção. Ao me dirigir até o endereço da escola fui reparando que a paisagem já não era mais a mesma que a do centro da cidade onde havia embarcado no ônibus. Na medida em que me aproximava do meu local de destino, diversas transformações aconteciam, ruas menos asfaltadas, casas mais precárias, calçadas com mais lixo. Isto era apenas uma confirmação do que eu já havia imaginado que encontraria nos arredores de uma escola de periferia, mas mesmo assim, me causou uma sensação de estranheza, de não pertencimento àquele lugar.

Ao chegar à escola, encontrei um prédio com uma fachada bem conservada, contrastando com o chão de barro da rua de acesso. Pude perceber inicialmente que a escola tinha uma quadra poliesportiva na rua, envolta por uma cerca de concreto e coberta apenas com uma rede de proteção para evitar que bolas saíssem a todo o momento para a rua. Notei também que a escola tinha uma rampa de acesso para cadeirantes na entrada e uma rampa interna maior, ligando os três andares do prédio principal.

Entrando no prédio, me dirigi à secretaria procurando o diretor, que estava na sua sala, logo ao lado. Conversamos rapidamente, respondi algumas perguntas sobre a minha formação e experiência profissional e, em seguida, ele me encaminhou para a sala da supervisora pedagógica onde recebi apenas o meu horário da próxima segunda-feira, quando eu iniciaria as atividades com turmas de Ensino Fundamental. A supervisora estava com um pouco de pressa, pois tinha uma reunião marcada na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e não conseguiu dispor de muito tempo para me atender. Então, ela me orientou para procurar outra professora que desempenhava o

¹ Por conhecimento, refiro-me ao que convencionalmente se compreende na escola como conteúdos.

papel de coordenação de turno para que a mesma pudesse me receber no próximo dia, fornecer os materiais, apresentar para as turmas e repassar meu horário.

O acúmulo de tarefas da supervisão e da coordenação de turno não possibilitou que eu tivesse uma recepção com maiores informações sobre a escola, o seu Projeto Político-Pedagógico, o regimento, as normas de convivência e também sobre o funcionamento da escola e as atribuições do professorado que vão além da sala de aula, como o planejamento, o controle da frequência e as avaliações. Esta falta de informações tornou o meu início como professor da RMEPOA mais turbulento e agregado a isto, o ano letivo já havia iniciado e as turmas que eu assumiria, não haviam tido aulas de Educação Física, até então, em decorrência da falta de professores com que a escola iniciou o ano.

Nos períodos destinados à Educação Física, os estudantes tinham aulas livres, geralmente no saguão da escola ou na quadra poliesportiva, sob a responsabilidade de algum professor de outra disciplina e, em algumas ocasiões, acompanhados pelo professor de Educação Física de outra turma, mas, do mesmo modo, as aulas possuíam o mesmo caráter de esvaziamento de sentido pedagógico. Este esvaziamento de sentido pedagógico pode ser compreendido pela ausência da intencionalidade por parte do professor e se materializa principalmente quando o professor se torna um mero administrador do tempo da aula, do espaço e dos materiais utilizados livremente pelos estudantes. Esta rotina fez com que se fortalecesse uma cultura que historicamente já existia em espaços destinados à Educação Física escolar, que é a cultura das aulas livres.

Ao entrar em contato com as turmas² pela primeira vez, já pude identificar a pressão por aulas livres e a resistência aos conhecimentos³ que expus em uma breve apresentação sobre o que é Educação Física. Nas primeiras aulas, ao descer com uma turma de aproximadamente trinta estudantes, chegava na quadra ou no saguão, com menos de vinte participando da aula, quando sabiam que não seria uma aula livre. Em algumas situações, a aula era interrompida por falta de interesse dos estudantes e prejudicada pela falta de participação, já que grande parte da turma apenas ficava sentada, assistindo a aula de longe. Esta pressão e resistência se intensificaram no início

² Minha nomeação foi com a carga horária de 20 horas semanais, que representam quatro turnos na escola, assumindo cinco turmas: uma turma de terceiro ano do segundo ciclo (B30), três turmas de primeiro ano do terceiro ciclo (C10) e uma turma de segundo ano de terceiro ciclo (C20).

³ Conhecimentos relativos à Cultura Corporal: jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes.

do meu trabalho, tornando as aulas que eu havia planejado praticamente não efetivas, se concretizando em mais um fator de dificuldade encontrado no ambiente escolar.

A agressividade presente nas relações dos estudantes também se agregou aos fatores de dificuldade. Ela se manifesta no cotidiano destes estudantes, seja nas suas brincadeiras, na forma de falar, na relação com a estrutura física da escola, na relação com os colegas e professores. Agressões físicas como chutes, socos, empurrões, são comuns, até mesmo nas brincadeiras. O trato verbal não é diferente, a agressividade com que se ofendem e os termos pejorativos utilizados por eles são corriqueiros, mesmo em momentos descontraídos entre amigos.

Chutes em portas, armários, paredes, também não são raros de serem vistos dentro da escola. Mesmo que não seja uma escola amplamente depredada, já pude identificar o resultado destas ações em alguns locais como um vidro quebrado ou uma porta arrombada por um chute. Nos corredores há uma série de transgressões menores, alguns estudantes pulam pelo corrimão da rampa para não ter que dar toda a volta, outros se penduram nas grades de um portão como se estivessem fazendo uma flexão. São ações que isoladas podem representar pouco, mas dentro do contexto de agressividade, acredito que representam um modo de manifestar uma insatisfação com o fato de não poderem usar as escadas para acessar o pátio, como se estivessem querendo dizer algo parecido com “já que sou obrigado a descer por esta rampa, vou descer do meu jeito!”.

Estes fatores de dificuldades relatados somam-se a uma realidade diferente que se apresenta para um professor recém formado. O contraste entre a realidade do professor em formação, no contexto do estágio curricular e do professor agora formado e trabalhando em uma escola fica evidente. Sem a intenção de realizar uma avaliação, mas sim uma comparação, descrevo as diferenças entre os dois contextos: no estágio⁴, o professor, então estagiário, é responsável por uma turma, no máximo duas, com a qual ele tem dois encontros semanais, tempo de organizar os materiais antes e depois de cada aula, conta com a possibilidade de auxílio dos colegas e a responsabilidade de organizar apenas um caderno de chamada, sem muita pressão, pois esta tarefa é de responsabilidade do professor titular da turma. Diferentemente do contexto da escola, agora no lugar de professor concursado, nomeado e empossado. As turmas são várias, o

⁴ Para esta comparação utilizo como parâmetro os moldes do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

número pode variar de cinco até nove, os períodos em sequência não possibilitam uma organização prévia dos materiais de cada aula, com exceção daqueles dias em que há um período de planejamento antes das aulas. O controle da frequência, agora não mais de uma turma, se soma a outros documentos cujo preenchimento é de responsabilidade do professor. A lógica do trabalho se aproxima mais à lógica fabril, diferente do estágio, onde se aproxima mais de um trabalho artesanal. A respeito deste processo de proximidade do trabalho do professor com o do trabalhador fabril, autores como Enguita (1991) e Contreras (2012) denominam como proletarização do trabalho docente, e é compreendido como “um processo inerente do modo de produção capitalista”, de acordo com Bernardi (2014), e será aprofundado mais adiante nesta dissertação.

Após a compreensão de tantas dificuldades para a realização do trabalho, passei a enxergar possibilidades, pequenos espaços que poderiam ser potencializados a fim de perspectivar uma prática transformadora de Educação e de Educação Física. Por prática transformadora, compreendo que seja aquela que busque responder aos interesses da classe trabalhadora perspectivando a transformação social, denominada como pedagogia Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992).

Um exemplo de possibilidade formulada foi estimular o protagonismo dos estudantes nas aulas, através da valorização dos conhecimentos deles, abordando o conteúdo de jogos tradicionais e possibilitando que eles pesquisassem os jogos com familiares, confeccionassem os materiais necessários e ensinassem para os colegas em aula. Este trabalho foi constituído ao longo de um trimestre, onde negocieei com os estudantes que na primeira parte da aula eles fariam as atividades relacionadas com a pesquisa, confecção e ensino dos jogos tradicionais e na segunda parte teriam tempo livre. No referido trimestre, a maior parte deste tempo livre foi utilizada pelos estudantes para praticarem os jogos que estavam estudando.

Esta experiência aproximou os estudantes do conhecimento abordado e aumentou o interesse deles pelas aulas que se seguiram. A participação das turmas aumentou expressivamente, os estudantes que ficavam sentados antes, passaram a participar das aulas, alguns tinham interesse em saber quais jogos estavam sendo pesquisados pelas outras turmas. Outro aspecto importante foi a articulação com as outras duas professoras de Educação Física da escola, que foram nomeadas no mesmo período que eu e que também encontraram dificuldades parecidas com as minhas. Em

momentos de conversa, conseguimos trocar informações e experiências, discutir alternativas para o trabalho realizado, articular conteúdos de diferentes turmas, pensar em formas de avaliações e construir conjuntamente um plano de trabalho para a área da Educação Física que abrangesse todos os anos ciclos da escola e se articulava com algumas das diretrizes da Escola Cidadã.

Tomo esta breve trajetória como justificativa, entendendo a necessidade de buscar embasamento teórico e prático para compreender melhor, de que maneira os conhecimentos da Educação Física são organizados na escola. Desta maneira, o problema de conhecimento formulado para atender esta investigação é: quais conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Entendo a escola um espaço de disputas, e a educação um processo social, uma invenção humana, logo, passível de transformações. Entendo que o referencial teórico do materialismo histórico dialético, em contraposição a uma visão idealista e fragmentada de mundo, é capaz de fornecer base para a interpretação dos fenômenos sociais e possibilidades de intervenção na realidade.

O objetivo principal deste trabalho é: **Identificar e compreender que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.**

Dentre os objetivos específicos estão: a) Identificar quais são os conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física; b) Compreender de que forma estes conhecimentos são organizado pelos professores de Educação Física no seu planejamento e na sua prática pedagógica; c) Compreender como os estudantes organizam os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física; d) Analisar como o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física se articula com o Projeto Escola Cidadã e as transformações da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Com a finalidade de atingir estes objetivos realizei uma pesquisa de cunho qualitativo, no marco metodológico da pesquisa etnográfica. Molina Neto (1999) se refere à pesquisa qualitativa como um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico atribui à suas ações e vivências diárias. A opção pela etnografia é por entender que o ambiente escolar e aqueles que nele estão inseridos constroem valores, crenças, perspectivas e motivações próprias daquele contexto. A

pesquisa etnográfica, de acordo com Woods (1995), tem inspiração na antropologia e pode ser compreendida como a descrição do modo de vida de grupos de indivíduos. A etnografia desenvolvida no campo da Educação, segundo Molina Neto (1999), permite a imersão do pesquisador no contexto investigado. Como instrumentos de pesquisa utilizei a observação participante das aulas de Educação Física de quatro professores de duas escolas inseridas no contexto da RMEPOA, a confecção e análise de diário de campo, documento por excelência da etnografia e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e estudantes. Além disto, foram analisados documentos de referência, tanto do município de Porto Alegre, quanto das escolas observadas. Tais questões serão melhor apresentadas na seção que trata das decisões metodológicas.

Para embasar a discussão, apresento uma revisão de literatura nos capítulos seguintes sobre a Educação e classes populares, a qual se articula o projeto Escola Cidadã da RMEPOA. Também abordarei o trabalho docente e a organização do conhecimento nas aulas de Educação Física.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR

Para compreendermos⁵ o conceito de Educação e classes populares, primeiramente, é preciso compreender a organização da sociedade em que vivemos, dividida em classes. Uma classe dominante, detentora dos meios de produção e outra classe proletária, que, por não possuir os meios de produção, vende sua força de trabalho em troca de um salário para poder viver.

O processo histórico que explica a relação entre as diferentes classes é chamado de luta de classes. A luta de classes não é somente o confronto armado entre as classes, mas abrange também instituições políticas, policiais, legais, ilegais de que a classe dominante se utiliza com a finalidade de manter seu poder de dominação.

Para Frizzo (2012), a luta de classes envolve um processo amplo de contradições e pode ser definido como:

[...] motor da história e principal expressão do antagonismo entre capital e trabalho, cuja crítica radical não se coloca somente no plano da superestrutura, mas envereda por caminhos que se aprofundam na forma como o ser humano se torna humano e naquilo que produz sua existência, onde essa atividade produtiva – o trabalho – adquire, no sistema do capital, um caráter histórico alienante de sua própria condição de ser humano (FRIZZO, 2012, p. 15).

Esta ideia é encontrada em Marx e Engels (2007, p. 44) quando afirmam que o homem se difere dos animais a partir do momento em que passa a produzir seus meios de vida, produzindo indiretamente sua vida material por meio da transformação da natureza – por meio do trabalho – em função das suas necessidades. Saviani (2007) compreende que o trabalho, ao diferenciar o homem dos animais, constitui o ser homem, logo, a essência do homem é compreendida como o trabalho. De acordo com o autor, “o trabalho se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo” (p. 154), sendo compreendido como um processo histórico.

⁵ Os verbos relacionados à autoria do trabalho serão conjugados na primeira pessoa do plural. Não se trata simplesmente de uma opção gramatical, mas também uma opção política, considerando que o conhecimento sistematizado na forma desta dissertação é resultado de trabalho coletivo, conhecimento produzido em encontros com pessoas com quem estudei e militei durante minha formação pessoal, acadêmica e política.

Ao longo deste processo histórico, o trabalho constituiu-se como elemento fundamental para a ideia de educação, pois, o homem, aprendeu a produzir sua existência mediante a própria ação de produzi-la, e “relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). No entanto, com o surgimento da propriedade privada, e a exploração do homem pelo homem, os homens passam a ser divididos em dois grupos, aqueles que não mais necessitam viver do seu próprio trabalho, passando a explorar o trabalho do segundo grupo, daqueles que não possuem a propriedade e necessitam trabalhar para manterem-se a si próprios e aos donos da terra.

Segundo Freitas (2006), o trabalho foi transformado e ganhando características referentes ao modo como o homem organiza a produção de sua vida material. No atual momento, o trabalho pode ser definido pelo seu caráter alienado, materializado na relação assalariada, onde o trabalhador vende sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção. O autor compreende que a relação antagônica entre trabalho e capital acaba por produzir diferenças entre os homens na sua relação com o modo de produzir as condições de vida, resultando na divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Podemos compreender então a existência de duas formas distintas de trabalho, e que na relação com a educação, em determinado momento histórico, passaram a se relacionar de formas diversas, exigindo diferentes modos de concepção de conhecimentos. Saviani (2007) identifica a cisão entre duas formas distintas de educação originada a partir do escravagismo antigo, sendo:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (p. 155).

Este processo de separação entre educação para classes dominantes e educação para classe trabalhadora resulta na criação da instituição gestada para atender as necessidades da primeira, a escola. Compreendendo o surgimento da escola voltada para as classes ociosas, ou seja, aquelas que não trabalhavam, entendemos o processo no qual foi progressivamente separando a educação do trabalho desde a sua origem (ENGUIITA, 1989).

A instituição escolar foi se transformando, e, assim como as relações de trabalho, aumentou sua complexidade, passando a condição de principal forma de educação, tornando-se referência para outros modos de educar, ainda que nesse desenvolvimento histórico seja possível observarmos rupturas e continuidades, assim como, também é possível identificá-las nas relações de trabalho.

Compreendemos então que a escola reproduz as relações da sociedade e seus modos de produção, visto que ao passo que temos uma sociedade dividida em classes, reforçando as desigualdades, alienando o homem do resultado do seu trabalho, exigindo um trabalhador obediente e dócil, a escola reproduz estes preceitos por meio da hierarquização das relações entre docente e discente, afastando teoria e prática, e adestrando por meio de filas, horários, uniformes, e outras regras e normas impostas pela instituição. Esta reprodução baseia-se na perspectiva de manutenção da ordem social e do modo de produção vigentes na nossa sociedade.

Podemos ver esta ideia ao encontro do que pensa Freitas (2006), quando diz que o sistema escolar, sob o capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista. A estrutura organizacional escolar – divisão de tarefas, distribuição do poder, seleção, organização dos conteúdos programáticos, definição de grades curriculares, horários e exames – resulta das determinações do modo de produção capitalista. Ou seja, a tecnologia criada nas condições do capitalismo decorre da necessidade da produção da mais-valia dando origem a duas formas de desencadeamentos: de um lado, as relações sociais entre as classes constitutivas desse modo de produção determinam o tipo de tecnologia a ser empregado; de outro, é este mesmo tipo de tecnologia que vai determinar a forma de trabalho a ser desenvolvida.

Chauí (1980), em seu livro “O que é ideologia”, dialoga com Marx e Engels (2007), fazendo uma explicação aprofundada sobre o papel da ideologia, de onde ela se origina e a quem ela serve. Para isto, a autora retoma conceitos como os de sujeito, proprietário, família, sociedade civil e Estado. Também fala da relação que movimenta a sociedade, a contradição entre as classes, e sobre a dominação de uma classe sobre a outra, e o mais importante, sobre como esta dominação é mantida.

O Estado assume os interesses apenas da parcela mais abastada da sociedade, porém, mantém na aparência a representação da totalidade da sociedade. No entanto, o Estado não poderia desempenhar este papel em benefício de uma classe através da realização de interesses particulares. Para isto, é necessária uma “dominação exercida

através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil” (CHAUÍ, 1980, p. 27). Ao invés de o Estado aparecer como um poder social unificado, ele constrói-se como um poder sem conexão com os sujeitos, isto devido ao mecanismo impessoal do Direito Civil mantendo a aparente função de um Estado “para todos”, quando de fato, o Estado representa instância de poder político da classe dominante.

Podemos pensar então, baseados em Marx e Engels (2007), que a ideologia dominante representa as ideias da classe dominante, amparadas e estruturadas na lógica das condições materiais de produção. Ou seja, ideologia seria um conjunto de normas que dizem o que e como cada indivíduo deve pensar, agir, sentir, valorizar, fazer. Um sistema de regras que fornece uma explicação racional para as desigualdades sociais, políticas, culturais, no entanto sem relacionar estas diferenças à divisão da sociedade em classes, sobretudo, um conjunto de ideias que expressam o modo de produção, no caso, o modo de produção capitalista.

A ideologia é colocada em prática através da criação de universais abstratos. A transformação de ideias da classe dominante em ideias universais dominantes em toda a sociedade. No entanto, estas ideias são consideradas abstratas já que não pode haver uma ideia universal, pois, não corresponde a realidade concreta, onde não há uma classe universal, e sim classes particulares, com ideias particulares e interesses particulares.

Esta definição pode ser encontrada também nos escritos de Paulo Freire, onde o autor se refere à dominação do homem pela ideologia como uma das grandes tragédias da modernidade:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, [...] e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e as entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (FREIRE, 1967, p. 43).

A “elite”, a qual se refere Freire (1967), inclui também grupos nacionais e estrangeiros que, além de possuírem os meios de produção, são os responsáveis pela criação dos mitos e pela publicidade organizada, e, ainda, mantêm através destes, seu poder de constituírem um tipo de Estado que, como escreve Brandão (1981), “reproduz

serviços e normas de segurança, de propriedade, de direito, de saúde e até de educação, serviços e normas que servem em conjunto para manter coesa” e em um estado de ordem social na qual o capital encontra possibilidade de se multiplicar.

A classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, necessita transformá-las em ideias comuns a todos, para isto, se utiliza dos meios de comunicação, das religiões, dos costumes, e também da Educação para distribuí-las. Logo, algumas instituições sociais, tais como a família, a escola, as igrejas, os partidos, entre outras, foram utilizadas ao longo da história, na disseminação e na manutenção de uma ideologia que vise à naturalização do poder da classe dominante.

Desta maneira, podemos compreender a instituição escola como construção histórica que ao longo dos anos esteve cumprindo o papel de disseminar aos indivíduos regras e normas, tratadas como ideias pertencentes a toda sociedade, que serviram para a manutenção da dominação não violenta de uma classe sobre a outra.

A própria concepção de origem da escola, como mostrada anteriormente, aponta para uma divisão entre as classes. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), a infância “rica” seria instruída e submetida a uma autoridade pedagógica, porém com a intenção de, mais tarde, assumir o seu lugar dominante junto à sua classe social. Já a infância pobre, não receberia grande atenção, tendo uma educação de pouca qualidade, sendo assim, moldada para se adequar à dominação.

Brandão (1981), evidencia no trecho que segue, algumas diferenças entre as escolas destinadas aos filhos da elite e as escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores:

As escolas particulares, ou as melhores escolas públicas; salas limpas e professores titulados; métodos entre Montessori e Piaget; ações criativas e recursos pródigos entre a pré-escola e o “cursinho” [...]. As escolas públicas e precárias da “periferia”, ou a escolinha rural “de emergência”, onde o professor amontoa em uma mesma sala, entre assustados e arredios, diversos candidatos ao que a retórica do assunto chama “fracasso escolar” [...] (p. 26).

A ideia de uma educação voltada para atender aos interesses da classe dominante por meio da docilização da classe trabalhadora, atuando em composição com outros aparelhos ideológicos do Estado fica evidente no trecho a seguir:

As novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia,

hospícios, hospitais, seminários...) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e, sobretudo transformadora do espaço conventual (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 6).

A funcionalidade ordenadora e regulamentadora destas instituições, onde está incluída a escola, resulta em uma educação para a “alienação”, para a “domesticação” do homem (FREIRE, 1967). Pretende-se com este tipo de educação, naturalizar as diferenças sociais, tendo como finalidade a dominação social em prol das classes dominantes. A intencionalidade deste pensamento fica evidente no trecho em que Varela e Alvarez-Uria (1992), expõem uma ideia comum do século XIX, que diz que “custam menos as escolas do que as rebeliões”, se referindo aos benefícios que as instituições educativas destinadas aos pobres resultavam para a classe dominante.

Sendo assim, a educação assume papel de importante ferramenta ideológica na luta de classes, com destaque no que diz respeito a fazer com que a dominação assumira aparência não violenta, mas sim, como algo de aparência natural, legalista e que deve ser aceita e encarada como uma ideia de interesse geral.

Para Brandão (2006), os modelos institucionais e hegemônicos de educação destinados à classe trabalhadora, para o povo, constituem uma “pedagogia do outro”. Nada mais do que um instrumento de reprodução da desigualdade, ainda que disfarçado sutilmente, aumentando ainda mais a distância que há entre o educador e o educando.

Esses modelos são caracterizados pelo “aprisionamento” dos corpos nas classes e nas salas de aula durante a maior parte do tempo em que as crianças estão na escola, ou nos pequenos deslocamentos que são realizados em filas alinhadas e até no silêncio, exigido dentro dos corredores e salas do ambiente escolar. A reprodução de elementos fabris também é visível na escola, como os sinais sonoros que marcam os tempos escolares, os uniformes, o recreio limitado e observado pelos adultos.

Freire (1987), da mesma forma, se refere a esta situação elucidando uma possível intenção da educação para as classes populares que seria “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, para que se adaptem melhor a esta situação de opressão e então sejam melhor dominados. Esta intenção se realiza, de acordo com o autor, através de uma visão “bancária” de educação, onde o educador passa a ser depositário do conhecimento, e o educando, por sua vez, sendo objetificado, como uma vasilha, se torna um receptor, onde o conhecimento pronto deve ser depositado.

Os efeitos desta visão “bancária” resultariam, para o autor, em anular o poder criador dos educandos, aumentando a sua ingenuidade ao invés de estimular a sua criatividade, satisfazendo então os interesses dos opressores. Para estes últimos, o desnudamento do mundo e a sua transformação deixam de ser o fundamental papel da educação, o objetivo está em “preservar a situação de que são beneficiários” (FREIRE, 1987, p. 34).

No entanto, a educação, sendo uma prática social, atua sobre o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade e dos valores culturais. E neste ponto, é importante a afirmação de que a “educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 1981, p. 45). O que o autor se refere aqui, é a contradição existente dentro da instituição escolar, representada na resistência dos sujeitos que nela atuam. De acordo com esse autor, o surgimento e a evolução de diferentes tipos de educação dependem de fatores sociais determinantes, como o modo de produção da sociedade, os diferentes sujeitos que ocupam distintas posições sociais, o conjunto de normas que regem a vida de uma sociedade.

Desta maneira, compreendemos a educação como um terreno de disputa, de contraposição a uma ideologia que serve apenas às classes dominantes e movido pela contradição. Segundo Freire (1967), a alternativa a uma educação para a domesticação e alienação seria a educação voltada para a liberdade, para a emancipação do “homem-sujeito”.

Brandão (1981), reforça a ideia de diferentes tipos de educação que se opõem. Uma educação que “serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão”, em oposição a outra forma de educação que serviria à “criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade” ou “ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”. Para Freitas (2006), a escola não pode ser compreendida como isolada da sociedade, visto que não está totalmente determinada por ela, mas também não está totalmente livre dela. Para o autor, “entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (p. 99).

Freire, em “Educação como Prática da Liberdade” (1967, p. 8), compreende que “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”. Neste

sentido, a educação voltada para os interesses das classes dominantes não serve à classe trabalhadora, se configuram em concepções antagônicas, contraditórias.

Em Brandão (2006), encontramos a materialização desta relação antagônica quando o autor afirma que:

Pequenas escolas mantidas por sindicatos e partidos buscam realizar, durante o tempo em que isto foi possível, uma articulação entre a formação de adultos militantes (educação sindical, partidária etc.) e a socialização de crianças e adolescentes no interior de uma nova escola, diferente da “escola nova” e de outros espaços de ensinar-e-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista, a serviço da reprodução da ordem hegemônica do capital. (p. 33).

A educação popular se configura como uma concepção de educação que pode significar uma forma de resistência ou tensionamento à concepção hegemônica de educação, ao passo que é a educação do povo, para o povo e pelo povo e que visa a conscientização, a emancipação e a libertação do homem, tendo como horizonte a transformação social, rompendo com a dominação de uma classe sobre a outra.

Para Brandão (2006), a educação popular “parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma ‘educação escolar’, de um ‘sistema de educação’, ou mesmo ‘da educação’, como também parece resistir a tudo isso” (p. 6). O autor explica este conceito de quatro maneiras: a educação popular como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber, onde o conhecimento é vivenciado em núcleos sociais, como tribos, famílias, comunidades e a cultura popular é o objeto da educação. A educação popular como a educação do ensino público, no sentido que a educação escolar seja de algum modo estendida ao povo; a educação popular como educação das classes populares, como “alguma modalidade [...] de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem” (p. 17); e a educação popular como a educação da sociedade igualitária, esta sim, no sentido de uma educação do/para/pelo povo.

Destacamos o primeiro e o último destes quatro conceitos. O primeiro, para, com base em Saviani (2007), explicar os fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho-educação, que de acordo com o autor, são indissociáveis na sua origem, pois, como visto anteriormente, os homens aprendiam a produzir sua existência diretamente no ato de produzi-la, ou seja, aprendiam a trabalhar trabalhando, e neste processo,

“relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (p. 154).

Enquanto que o último conceito evidencia uma ressignificação política, social e pedagógica da educação como um todo, partindo do ponto de vista das classes populares e servindo à transformação social. Acaba se configurando não apenas como um conceito, mas passa a ser um movimento amplo, experimentado por grupos comprometidos com a superação da ordem dominante que oprime as classes populares:

Um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. (BRANDÃO, 2006, p. 46).

De acordo com Castillo e Latapi (1983), a interpretação teórico-social na qual este movimento se fundamenta, é de que as maiorias sociais que vivem nos chamados países de “Terceiro Mundo” não se encontram “marginalizadas”, não são atrasadas e primitivas, no entanto, são exploradas e oprimidas. Desta maneira, as soluções não podem ser importadas dos países de capitalismo central, ou desenvolvidas e adaptadas nos países de capitalismo dependentes ou periféricos. O movimento da educação popular aponta para a construção de uma sociedade onde os oprimidos, pelas suas potencialidades, sejam os protagonistas do seu próprio processo libertador e emancipatório.

Este processo de emancipação e libertação do sujeito emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. A forma oficial de educação, em um modelo de medida compensatória, não pode ser o ponto de partida deste movimento. Pretende-se uma reformulação total do projeto de educação, partindo do ponto de vista popular. O movimento popular, a vida comunitária, o trabalho político de classe na comunidade, tendem a ser a dinâmica e a razão da educação popular, ampliando, assim, o poder das unidades populares. Este fortalecimento do poder popular, resultando da educação popular, acontece através da valorização da cultura popular e da construção de um saber de classe.

Ao confrontar a pedagogia histórica-crítica e a pedagogia dos conflitos sociais, Freitas (2006), afirma que a primeira formulação dá conta somente de explicar as

relações no interior da escola capitalista, no entanto, para superar a forma atual da escola, o autor propõe que professor e estudantes, juntos, se apropriariam do saber por meio do trabalho material socialmente útil. O autor ainda identifica que a substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor surge do fato de que “o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes” (p. 102). Este entendimento se dá pelo fato de que as classes dominantes não se preparam para o trabalho, mas sim, para dirigir quem trabalha. Neste sentido, o autor aponta que não é possível superar a aula de dentro da aula, mas somente com um fator externo que não se encontra presente dentro da estrutura escolar, no caso, o trabalho material.

Brandão (2006), afirma que a possibilidade de uma transformação da ordem social dominante se dará por efeito da acumulação de um poder de classe, que por sua vez se originará do trabalho dos movimentos populares e do fortalecimento da cultura popular. Uma transformação que passa também pela produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade de classes:

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. E ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular (p. 48).

Em resumo, este longo processo coletivo de transformação ao qual o autor se refere consiste, em um primeiro momento, na criação de um novo paradigma de educação que se contraponha ao paradigma hegemônico, na medida em que os modelos educativos são produtos de grupos sociais e representam e simbolizam os ideais destes grupos. Em um segundo momento, este novo paradigma estará em contraposição às condições de desigualdade da sociedade de classes, para então, finalmente, se afirmar enquanto um instrumento que atua diretamente nas condições de “domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais” (BRANDÃO, 2006, p. 48).

Podemos então afirmar que a educação popular constitui uma teoria de educação e das relações estabelecidas entre a prática e um trabalho político popular entre os sujeitos e a sociedade mediado pela cultura popular. Podemos também dizer que ela se configura em um método de trabalho do povo e com o povo sobre uma educação libertadora e transformadora. Neste sentido, a educação é definida como instrumento

político de conscientização através da construção de um novo saber em contraposição ao ensino “bancário” de transferência de conteúdos, com a intencionalidade de ajustar, de moldar os indivíduos à ordem vigente. É neste movimento em que as relações hierárquicas do ensino tradicional se desmancham, já que a prática pedagógica dentro da concepção popular se dá no encontro entre o educador-educando e o educando-educador, valoriza o saber popular e extrapola as paredes das salas de aulas e os muros da escola, pois, enquanto um movimento, a educação popular busca se realizar em todos os espaços e situações de organização de classe.

Após realizar uma breve explicação do papel da educação enquanto reprodutora das relações sociais na sociedade de classes e de apontar para um possível caminho de superação desta educação hegemônica através da educação popular, este subcapítulo se encerra após ter apresentado algumas das premissas desta concepção de educação. No entanto, mais importante do que a pretensa tentativa de definir educação popular, é contextualizar onde este trabalho se realiza e então indicar as intenções de projetos através dos quais a experiência transforma a educação na vivência da educação popular. A esta tarefa se destinará o próximo subcapítulo, o qual abordará o Projeto Escola Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2.2 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

O subcapítulo anterior introduziu uma perspectiva de análise da educação popular como alternativa de superação ao papel desempenhado pela escola, enquanto um aparato ideológico de manutenção da ordem social no modo de produção capitalista. Falamos ainda, sobre premissas da educação popular, que se configura em uma forma de resistência e de tensionamento em relação à educação hegemônica, que valoriza a cultura popular, coloca o sujeito em condições de protagonismo do processo, visando a transformação da sociedade.

A intenção deste subcapítulo é descrever e analisar parte das transformações ocorridas no campo escolar da cidade de Porto Alegre, no período compreendido entre 1989 e o presente momento, mais especificamente referenciado pela proposta intitulada Escola Cidadã.

Um projeto de educação popular, que se pautou por uma educação igualitária e que vise a superação da atual conjuntura social, tem a necessidade de romper com a visão hegemônica de um “ensino distante da realidade social e com um currículo acrítico, que se apoia nas ideologias de uma sociedade profundamente desigual” (DIEHL, 2007, p. 33).

Neste sentido, alguns programas de reformulação curricular foram implementados por municípios brasileiros, principalmente na década de 1980, em decorrência da abertura política e da efervescência social da época, e na década de 1990, com as primeiras experiências de inovação educacional. Em São Paulo, um marco significativo foi o trabalho de Paulo Freire como secretário da educação entre 1989 e 1991, através da iniciativa de construção de uma escola pública, popular e democrática.

A política educacional proposta por Paulo Freire, naquela cidade, se baseou em quatro grandes eixos, constituídos como prioridades, que foram: a democratização do acesso e da permanência na escola pública, democratização da gestão, construção de um ensino de qualidade e implementação de um movimento de alfabetização de jovens e adultos. Estes eixos estariam articulados com processos participativos e dialógicos de construção coletiva e de formação permanente para os docentes. Esta experiência é até hoje considerada “diretriz fundamental para as políticas educacionais de governos comprometidos com a emancipação dos setores populares de nossa sociedade” (LEITE *et al.*, 2001, p. 221).

No ano de 1994, em Belo Horizonte, outra experiência educacional, inspirada nos princípios do projeto de São Paulo, foi construída coletivamente em conjunto com os trabalhadores da rede municipal de educação. A Escola Plural, segundo Miranda (2007), representava a ideia de uma escola mais democrática, mais ampla, mais aberta às diferentes culturas e comunidades.

No período anterior à implantação desta proposta, era possível observar alguns avanços progressivos na área da educação em Belo Horizonte, como a eleição democrática dos diretores das escolas e dos membros do colegiado escolar, a formação continuada dos professores e a criação dos projetos pedagógicos das escolas. O que a Escola Plural⁶ fez foi suprir a necessidade de diretrizes gerais de política pedagógica

⁶A proposta da Escola Plural contemplava uma perspectiva popular de educação. Nesta proposta o ensino é organizado por Ciclos de Formação agrupados por idades e optando pelos projetos de trabalho interdisciplinares como intervenção pedagógica.

que objetivassem para uma nova concepção de educação através de diretrizes gerais de política pedagógica que orientassem o conjunto das escolas municipais.

A proposta Escola Cidadã, do município de Porto Alegre, juntamente com os dois contextos antes citados, é um exemplo de experiência na perspectiva da educação popular, principalmente pelo desenvolvimento de uma alternativa de exercício de democracia participativa dentro de um período adverso dos avanços neoliberais na década de 1990, segundo o entendimento de um de seus mentores (AZEVEDO, 2000).

A primeira gestão da Administração Popular⁷ à frente da Prefeitura de Porto Alegre, em 1989, provocou mudanças importantes no âmbito da educação. É possível citar como exemplo disso, a construção de novas escolas, nomeação de novos professores, melhora nas condições de trabalho e salário, ampliação do acesso à escola e do número de matrículas no ensino regular e a realização de eventos de formação pedagógica.

No entanto, conforme apontam os Cadernos Pedagógicos⁸ da SMED (PORTO ALEGRE, 1996), mais especificamente o de número nove, a principal bandeira, a da democratização, do acesso, da permanência e da gestão, foi conquistada na segunda gestão da Frente Popular, em 1994, com o projeto Escola Cidadã, articulando o projeto educacional com o projeto da Administração Popular (AZEVEDO, 2000).

A respeito de uma descrição e análise mais detalhadas dos processos de construção, implantação e implementação da proposta Escola Cidadã e as suas repercussões, diversos foram os trabalhos que abordaram o tema em estudos com a RMEPOA. Considerando a produção do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da UFRGS, podemos referenciar ao menos catorze dissertações (GÜNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003; PEREIRA, 2004; SANTINI, 2004; DIEHL, 2007; SANTOS, 2007; SANCHOTENE, 2007; SILVA, 2007; LOURENÇO, 2009; SILVA, 2009; REIS, 2011; OLIVEIRA, 2011; BERNARDI, 2014) e ainda cinco

⁷A denominada Administração Popular configurou-se na gestão política da Frente Popular, coligação composta por partidos políticos predominantemente de esquerda e liderados pelo Partido dos Trabalhadores, permanecendo durante quatro mandatos na Prefeitura de Porto Alegre: 1989-1992, 1993-1996, 1997-2000 e 2001-2004.

⁸ Cadernos Pedagógicos se tratava de uma publicação periódica da Secretaria de Educação de Porto Alegre que abordou os temas pertinentes a educação, escola e principalmente das especificidades e experiências desta rede.

teses (GÜNTHER, 2006; BOSSLE, 2008; WITTIZORECKI, 2009; SILVA, 2012; CONCEIÇÃO, 2014).

Pereira (2004), constatou em sua dissertação intitulada “A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, que, inicialmente, no período de implementação da proposta de ensino por ciclos, houve um desconforto e uma resistência por parte dos professores, que consideraram uma medida intransigente vinda da supervisão da SMED.

O autor, ainda identificou, que a nova proposta pedagógica representou, naquele momento, um movimento de desordem que produziu certo incômodo no coletivo de escolas, e atribuiu a isto ao receio e à incerteza no modo de agir frente às novas ações sugeridas pela implementação do projeto.

Acreditamos que esta referência seja feita com relação ao processo de adesão das duas últimas escolas da RMEPOA que ainda não haviam aderido ao ensino ciclado⁹ e o fizeram por pressão da mantenedora em 2000 (DIEHL, 2007). Configurou-se então uma imposição vertical, no que tange a hierarquia, para a implantação do projeto e a ampliação para toda a Rede.

De acordo com Santini (2004), e seu estudo sobre a Síndrome do Esgotamento Docente na RMEPOA, ao analisar as experiências e sentimentos negativos experimentado no contexto do trabalho, foi possível perceber insatisfação e revolta quanto à forma de implantação da proposta:

Na visão da grande maioria dos professores, a estratégia utilizada pela Prefeitura Municipal, foi deficiente porque implantaram sem a discussão com a comunidade escolar e não respeitando as posições da escola (SANTINI, 2004, p. 172).

Diehl (2007), destaca que a adesão das escolas à proposta de ensino por ciclos de formação deveria ter ocorrido de forma gradativa e por adesão, respeitando assim um tempo de discussão e de preparação da comunidade escolar. Enquanto que Azevedo (2000), ressalta a legitimidade do processo, através de assembleias e plebiscitos com a participação dos diferentes segmentos e considera democrático que tenha prevalecido a vontade da maioria da Rede sobre uma parcela que considera conservadora e corporativista.

⁹ Ensino organizado por Ciclos de Formação, composto por três ciclos de três anos cada.

O estudo de Pereira (2004), mostrou que um outro olhar dos professores sobre a nova proposta pedagógica foi sendo observado com o passar do tempo e com um conhecimento mais aprofundado da proposta e de aspectos interessantes, como a forma de avaliar, o laboratório de aprendizagem e o agrupamento por idades nos anos/ciclos.

Contraditoriamente, o autor relata que algumas dificuldades ainda eram identificadas apesar da implantação do projeto, como o trabalho interdisciplinar, dificultado por uma grade curricular muito semelhante ao ensino seriado e o espaço físico que não possibilita uma proximidade entre os professores.

Em sua tese sobre as mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física, realizado na RMEPOA, Wittizorecki (2009), indica que as mudanças educativas realizadas pela mantenedora produziram um efeito profundo nos docentes, no sentido de que esta forma de ensino “expõe o professorado” (p. 193). Expõe frente às exigências apontadas pelo autor, como o trabalho coletivo, conectar-se com sua comunidade, pensar educação e escola em um modelo diferente do que foi socializado.

Retomando o estudo de Santini (2004), alguns aspectos positivos do trabalho docente relacionados ao projeto Escola Cidadã puderam ser encontrados. A padronização das idades por ciclo de formação, horas destinadas ao planejamento e às reuniões pedagógicas, o plano de carreira e a questão salarial foram referenciadas como políticas educacionais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre que contribuíram para a realização do trabalho profissional.

Cabe uma ressalva sobre a questão salarial tendo vista a constatação de uma insatisfação por parte do professorado com relação ao início do processo de precarização das condições salariais iniciado em 2005, com a perda definitiva do reajuste bimestral (GÜNTHER, 2006). Em 2015, o processo de perda salarial que poderia vir através do Sistema de Remuneração dos Servidores, conhecido como “efeito cascata” e que acarretaria em perdas de até 30% do salário dos servidores municipais de Porto Alegre¹⁰, foi barrado devido à greve iniciada em maio de 2015 que resultou na formulação de um projeto de lei¹¹ que garantirá nenhuma perda salarial decorrente do “efeito cascata”.

¹⁰ <http://simpa.org.br/retira-retira-audiencia-publica-debateu-o-pl-do-efeito-cascata/> (acesso em 14 de maio de 2015).

¹¹ <http://simpa.org.br/aprovado-na-camara-o-pl-do-efeito-cascata/> (acesso em 20 de julho de 2015).

Na quarta gestão da Administração Popular (2001-2004), Günther (2006), aponta para a ampliação do termo Escola Cidadã, através do conceito de Cidade Educadora. A ideia seria afirmar uma concepção de educação para além da escola, considerando a cidade como uma grande rede pedagógica formada por espaços formais e informais de educação.

No entanto, Bossle (2003), alerta que, para a RMEPOA, não houve uma substituição de conceitos, o que se reflete na prática cotidiana das escolas e comunidade escolar. Houve sim, uma ampliação de conceito que demarcou uma continuidade do processo da Escola Cidadã e seus princípios.

O ano de 2005 iniciou com uma nova gestão política na administração do município de Porto Alegre. Günther (2006), descreve um cenário de incertezas no qual se encontravam os professores da RMEPOA:

As manifestações de professores de diferentes escolas em relação a 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 a sua realização. (GÜNTHER, 2006, p. 119).

A pesquisa sobre os ciclos a qual a autora se refere, tratou de um instrumento proposto pela, então, nova administração, que serviria para avaliar o impacto do currículo organizado por ciclos na RMEPOA e que considerou os diferentes setores da comunidade escolar ao longo do ano de 2005. Além do processo de avaliação, outro marco da nova gestão era os quatro eixos em que se baseava: desconstrução do racismo de estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades.

O documento produzido pelo processo de avaliação do ensino ciclado, realizado pela SMED/POA, demonstrou que uma parcela significativa¹² do professorado apoiou os ciclos de formação enquanto contribuição para a construção do conhecimento dos estudantes.

¹² Segundo Bossle e Molina Neto (2008), quase 70% dos professores responderam que concordavam plenamente ou que concordavam com os ciclos de formação.

Investigando a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, podemos encontrar estudos realizados na RMEPOA e que abordam temas relacionados às inovações pedagógicas desta rede.

Em sua dissertação sobre a identidade coletiva em professores de uma escola da RMEPOA, Tilton (2003), identificou uma “falta de conhecimento para as novas práticas” (p. 56), referindo-se à progressão continuada ou o fim da reprovação e a reação que esta causou no professorado que considerou uma “perda de autonomia”. Esta constatação pode ser feita por conta das dificuldades de adaptação de um professorado socializado em um sistema escolar seletivo e excludente, a um novo projeto que tem por objetivo a eliminação da exclusão institucional.

Ainda podemos referenciar os trabalhos de Tezzari (2002), que investigou a inclusão na RMEPOA e a implantação da Sala de Integração e Recursos, a SIR, inserida no contexto da Escola Cidadã; Lord (2005), que tratou do Conselho Municipal de Educação, na perspectiva de compor as estratégias de radicalização da democracia na cidade de Porto Alegre durante a gestão da Administração Popular; e Medeiros (2003) que fez uma análise da gestão democrática na RMEPOA no período de 1989 a 2000, que corresponde ao período de implementação do projeto Escola Cidadã.

Outros dois trabalhos, também do PPGEDU da UFRGS, focam no período que sucedeu à Administração Popular na Prefeitura de Porto Alegre, desde 2005.

Klovan (2008), realizou uma análise sociológica sobre o ensino por ciclos de formação, tomando dois momentos distintos, o período de implantação e o período da primeira gestão de José Fogaça¹³. Apesar de ter garantido a permanência do ensino ciclado, a mantenedora, segundo a pesquisa da autora, desinvestiu nas formações dos docentes e optou por alocar mais estudantes em escolas já existentes ao invés de construir novas escolas. Estas duas medidas, somadas à diminuição dos recursos da mantenedora, resultaram em uma desmotivação por parte dos professores, e na dificuldade em se realizar o trabalho docente de acordo com os conceitos dos ciclos de formação.

¹³ José Fogaça esteve como prefeito de Porto Alegre por duas gestões, a primeira iniciada em 2005 até 2008, e a segunda iniciada em 2009, sendo interrompida em 2010, devido à renúncia para concorrer ao governo do estado do Rio Grande do Sul.

Outra mudança encontrada por Klován (2008) diz respeito à possibilidade de retenção ou manutenção dos estudantes no último ano de cada ciclo, agora permitida pela mantenedora, o que vai de encontro à proposta original dos ciclos de formação.

Santos (2012, p. 45), denomina como “política curricular do vazio” o período das duas gestões (2005-2008 e 2009-2012) logo após a saída da Administração Popular do governo municipal de Porto Alegre. Isso se deve a um período de ausência de propostas curriculares por parte da SMED. Em comparação com a gestão anterior, quando a SMED deixava marcada a sua presença nas escolas, mais centralmente com a questão da proposta curricular do ensino por ciclos de formação, a então nova gestão, acena possibilitando que as instituições escolares tivessem agora, autonomia para realizarem novas construções curriculares. Em sua dissertação sobre as políticas curriculares da RMEPOA, a autora identificou que essa possibilidade permitia uma adequação das escolas às suas necessidades e características, mas que também significava uma ausência de Projeto Político Pedagógico de rede, enfraquecendo a proposta da Escola Cidadã.

Contudo, essa denominação de “política curricular do vazio” também é advinda de uma concepção da então Secretária da Educação, professora Marilú Medeiros, que alertava em diversos documentos da SMED endereçados às escolas, que “a noção de vazio não significava ‘qualquer coisa’”, e sim uma “condição de permeabilidade à diferença” (SANTOS, 2012, p. 92).

Mesmo com a troca da mandatária da pasta da educação em 2009, no início da segunda gestão do então prefeito José Fogaça, a política educacional se manteve praticamente no mesmo rumo. Contudo, o perfil da nova secretária, que assumiu no ano de 2009, professora Cleci Jurach, era muito diferente da sua antecessora, considerada mais acadêmica e teórica. Conforme Santos (2012), a nova secretária representava uma gestão mais partidária¹⁴, mais identificada com as bandeiras históricas do partido e assumia o compromisso de implementar a Educação Integral na RMEPOA.

Quatro novos eixos serviram de base para a gestão da professora Cleci Jurach: Gestão Educacional de Resultados, Inclusão, Integralidade da Educação e

¹⁴ A professora Cleci Jurach é identificada na dissertação de Santos (2012) como militante do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Conhecimento¹⁵. É possível pensar que há um resquício de uma visão gerencialista nestes novos eixos, principalmente no que se refere à gestão de resultados.

Outro marco a ser destacado desta nova gestão é a elaboração de referenciais curriculares comuns a toda RMEPOA. De acordo com a SMED, os materiais foram construídos a partir da necessidade da elaboração de parâmetros que orientem o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares das escolas. Santos (2012), atribui esta medida aos baixos desempenhos da RMEPOA no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2009¹⁶.

À primeira vista, a participação do professorado na elaboração do programa curricular pode ser evidenciada pelo processo de construção do documento referência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre nos anos de 2010 e 2011. Pelo relato que consta no próprio documento, o processo se deu nos marcos de “um debate intenso entre os professores de todas as unidades de ensino” (PORTO ALEGRE, SMED, 2012) em um total de quarenta e quatro encontros entre os professores das então, quarenta e sete escolas de ensino fundamental da RMEPOA. Porém, conforme analisa Santos (2012), a participação do professorado na construção dos referenciais curriculares da RMEPOA serviu como um processo de mediação das políticas, já que a gestora, no caso a Secretária Municipal de Educação, entendia que a proposta não poderia ser implementada de forma arbitrária, ou sofreria rejeição.

Na intenção de envolver os professores no processo, o primeiro passo foi solicitar às escolas que enviassem seus currículos para contribuir na construção dos referenciais curriculares. A segunda medida, foi a organização de reuniões com os professores agrupados por disciplinas. É neste momento em que a autora identificou problemas: “Esse processo, mesmo que com diversos problemas, legitimava a proposta e a protegia da acusação de ser um desejo da gestão apenas. Assim, mesmo que por caminhos conflituosos, há a participação dos professores neste processo” (SANTOS, 2012, p. 118).

Sendo publicado em 2012, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre são divididos em disciplinas; e cada disciplina conta com

¹⁵ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=1&p_secao=305 (acesso em 17 de maio de 2015).

¹⁶ Importante destacar que ao acessar os resultados do ano de 2009 da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no IDEB, encontramos os índices observados de 4.1 (4ª série/5º ano) e 3.6 (8ª série/9º ano) quando as metas projetadas daquele ano eram de 4.0 e 3.4, respectivamente. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2471601> (acesso em 28 de julho de 2015).

objetivos gerais e uma subdivisão por ciclos. Em cada ciclo, estão previstas as possibilidades de aprendizagens, onde se encontram os conteúdos. Referente às possibilidades de aprendizagens são apresentadas estratégias ou objetivos considerados como eixos norteadores da ação pedagógica. Analisando os objetivos gerais da Educação Física, podemos encontrar menções aos Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), no que diz respeito ao objeto de estudo da disciplina, a cultura corporal de movimento. No entanto, a organização dos conhecimentos parece seguir o que indica a concepção Crítico-Superadora, elencando os elementos da cultura corporal (lutas, ginásticas, esportes, jogos e dança), e com os objetivos de identificar, sistematizar e aprofundar os conhecimentos da área assim como na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES, *et al.*, 1992).

O ano de 2013 iniciou com a posse do então prefeito eleito José Fortunati, dando sequência ao mandato anterior no qual assumiu a Prefeitura de Porto Alegre após o afastamento de José Fogaça em 2010. À frente da SMED, permanece a professora Cleci Jurach, mas apresentando novos três eixos que organizariam o trabalho do corrente período de gestão: Articular, Integrar e Qualificar. Ainda podemos perceber a Integralização da Educação, bandeira histórica do PDT, agora como um dos balizadores da Secretaria.

Em outubro de 2015, a SMED encaminhou através da sua Coordenação do Ensino Fundamental e Médio, o Documento Orientador 2016, com a finalidade de realizar observações necessárias para a enturmação¹⁷ e a organização pedagógica da escola divididos em Princípios de aprendizagem e Princípios de Gestão Escolar (PORTO ALEGRE, 2015a). O Documento Orientador realiza uma série de observações sobre os ciclos de aprendizagem, o fluxo escolar, processo de enturmação, Laboratório de Aprendizagem, Turmas de Progressão e a organização das Reuniões Pedagógicas.

Algumas destas orientações causaram certo desconforto no professorado e nas escolas. Podemos constatar esta insatisfação, pois o autor deste estudo é professor em uma escola da RMEPOA e realizou trabalho de campo em outras duas escolas desta rede, tendo identificado certo inconformismo com algumas orientações vindas da SMED.

¹⁷ Processo que inicia geralmente no último conselho de classe do ano letivo e diz respeito à distribuição dos estudantes nas suas respectivas turmas para o próximo ano letivo.

O parecer de número 032/2015, emitido pela Comissão de Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/PoA), corrobora com a afirmação anterior, tendo em vista que nele consta que a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) afirma que a mantenedora, por meio do Documento Orientador “interfere de maneira incisiva na estrutura curricular das escolas sem uma discussão prévia com as comunidades escolares ou com as entidades representativas dos trabalhadores em educação” (PORTO ALEGRE, 2015b).

Os principais pontos de discordância estavam na orientação da SMED de uniformização da hora-aula, a redução dos períodos de Educação Física e Arte-Educação no terceiro Ciclo, e na definição das atribuições do professor itinerante e do Laboratório de Aprendizagem.

A SMED propôs em seu documento que todas as escolas de RMEPOA seguissem o padrão de cinco períodos de cinquenta minutos por turno, com exceção das quintas-feiras, quando seriam três períodos de cinquenta minutos, devido à realização da Reunião Pedagógica. Essa orientação, de acordo com o Parecer do CME/PoA, fere a autonomia e a gestão democrática das escolas da Rede, tendo em vista que algumas escolas organizam sua grade curricular em quatro módulos de uma hora de duração ou em blocos de duas horas.

Consta também no Documento Orientador, que para as turmas de B30, ou sexto ano do Ensino Fundamental, não haverá período de volância fixa¹⁸, indo de encontro ao que preconiza Caderno Pedagógico nº 9 (PORTO ALEGRE, 1996), que considera o professor itinerante como membro do coletivo do ciclo com regência de classe e não um professor substituto. Sobre o Laboratório de Aprendizagem (LA), a SMED orienta que o profissional do LA desempenhe papel crucial no desenvolvimento de “Atividades Complementares Compensatórias de Infrequência” (PORTO ALEGRE, 2015a), o que descaracteriza o papel estruturante do LA na sua atuação articulada com a proposta de Ciclos de Formação, tendo em vista que reduz as atribuições deste professor. Além disso, o Documento Orientador prevê a realocação do professor do LA no atendimento de estudantes em outros setores da escola, que não o LA, descaracterizando-o enquanto

¹⁸ Volância Fixa é a denominação do segundo docente que entra em algumas turmas durante períodos previamente determinados na grade horária semanal, para auxiliar estudantes que necessitam de uma atenção especial.

um projeto defendido e aprovado pelos docentes, com carga horária determinada para o atendimento especificamente deste espaço.

O Documento Orientador ainda traz a redução dos períodos de Educação Física e Arte-Educação nas turmas de terceiro Ciclo, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, passando de três períodos semanais para dois períodos por semana, “seguindo a concepção estabelecida nos ciclos anteriores” (PORTO ALEGRE, 2015a), nos quais estas disciplinas já contavam com dois períodos semanais. Esta redução fere o princípio da equidade epistêmica entre as áreas do conhecimento, garantido no Regimento Referência, Caderno Pedagógico nº 9, que diz, “às áreas de conhecimento é garantida a paridade de carga horária em todos os ciclos” (PORTO ALEGRE, 1996). Por meio de seu Documento Orientador a SMED passa a hierarquizar as disciplinas, desvalorizando assim a Educação Física e Arte-Educação. Corroborando com esta afirmação, se vê presente em outro trecho do Documento Orientador sobre o fluxo escolar, mais especificamente sobre a reprovação ou manutenção de estudante de B30, indicando que esta poderia ocorrer desde que o mesmo apresente “insuficiente habilidade em lidar com as quatro áreas de conhecimento distintamente, ao manifestar imaturidade ao se organizar com seus respectivos professores [...]” (PORTO ALEGRE, 2015a). As quatro áreas de conhecimentos as quais se refere o trecho são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sócio Históricas, segundo consta no próprio documento, relegando às demais disciplinas um papel decorativo no processo avaliativo.

O CME/PoA se posicionou contrário a estes pontos, sugerindo à SMED a revisão do Documento Orientador, especialmente com ênfase nestes pontos polêmicos, algo que não foi realizado, tendo a grande maioria das escolas da RMEPOA iniciado o ano letivo de 2016 de acordo com as orientações da SMED.

Atualmente, a RMEPOA é composta por 96 escolas, aproximadamente 4 mil professores, 2 mil funcionários e atende a 55 mil estudantes, distribuídos em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional de nível técnico e educação de jovens e adultos (EJA)¹⁹.

Após essa breve descrição da história recente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, podemos identificar diferentes alterações pelas quais esta passou,

¹⁹ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242 (acesso em 17 de maio de 2015).

principalmente no que se refere ao projeto Escola Cidadã. No entanto, algumas características centrais deste projeto foram mantidas, como o ensino por ciclos de formação, a formação dos profissionais, as reuniões pedagógicas semanais, a democratização na eleição das direções, as escolas mais próximas das periferias entre outras. Isto pode significar que, mesmo com todas as transformações desta rede, a ideia de educação popular, que balizou a criação deste projeto, ainda se mantém como perspectiva, mesmo que seja identificada em alguns casos, em algumas escolas, em alguns projetos, em alguns coletivos ou em algumas iniciativas individuais. Neste sentido, as próximas seções visarão compreender o trabalho docente, e em específico do professor de Educação Física, nesse contexto da Escola Cidadã em Porto Alegre.

2.3 TRABALHO DOCENTE

Nos subcapítulos anteriores identificamos que a Educação se configura como um território de disputas, podendo resultar na reprodução das desigualdades entre as classes, mas podendo, ao mesmo passo, produzir a autonomia dos sujeitos e novos arranjos na sociedade. Estas disputas provocam também mudanças nas políticas educacionais das redes de ensino, assim como analisado anteriormente, nas transformações pelas quais passou a RMEPOA ao longo do período de sete gestões de diferentes administrações da Prefeitura de Porto Alegre e diferentes concepções de Educação frente à SMED.

Neste subcapítulo trataremos sobre o trabalho docente, a fim de compreendermos como as disputas e tensionamentos na área da Educação e das políticas educacionais, assim como outros elementos do contexto escolar, influenciam no trabalho do professorado.

Os muitos fazeres dos professores possuem variáveis e determinantes merecedoras de estudos que possibilitaram uma maior compreensão acerca do trabalho docente. A profissionalização do ensino, a intensificação do trabalho docente, a proletarianização do professorado são apenas alguns destes temas relacionados aos fazeres dos professores e a forma como estes fazeres se relacionam com a sociedade, a política, a economia globalizada e diferentes concepções de educação.

Retomo²⁰ minha experiência, ainda que recente, enquanto docente em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde pude identificar e analisar muitos dos aspectos que cercam o trabalho do professorado, indo além de “apenas dar aulas”. Atividades de planejamento, formações, avaliação, conselhos de classes, fazem parte de um espectro de atividades que também envolve a recepção dos estudantes no início das aulas, atendimento aos pais, mães e familiares dos estudantes, muitas vezes depois da jornada de trabalho, acompanhamento das turmas ao refeitório, organização dos materiais e espaços da escola, entre outras tarefas.

Considerando somente o tempo de trabalho desenvolvido em aula, podemos identificar várias atribuições desenvolvidas pelos docentes, principalmente em relação aos estudantes. Casos menores de indisciplinas geralmente são resolvidos pelo professorado ainda em sala de aula, assim como, situações corriqueiras nas aulas de Educação Física, onde algum estudante possa ter caído ou se machucado sem maior gravidade. A identificação dos estudantes que vieram sem uniforme²¹ também é realizada pelo professor ou professora que entra na turma no primeiro período. O preenchimento dos cadernos de chamada, e o registro das atividades realizadas naquela aula também são tarefas executadas pelos docentes.

Estas situações, assim como outras não narradas, fazem parte do universo do trabalho docente e ilustram um contexto complexo de relações que se multiplicam em cada escola, em cada rede de ensino, tornando este tema um instigante campo de pesquisa na área da educação.

O fato de haverem diferentes análises sobre um mesmo tema é possível devido à esta complexidade do trabalho docente, visto que envolve uma articulação entre o conhecimento e a ação em contextos práticos (SCHÖN, 1995), e que, no entanto, a natureza do seu ofício exigem características profissionais tais como formação universitária, valorização social da educação e domínio de conhecimentos específicos (TARDIF, 2000).

Para responder sobre o que exatamente fazem as professoras e os professores, Tardif e Lessard (2005) examinaram a jornada de trabalho e as atividades que nela são

²⁰ Aqui retorno para a conjugação verbal em primeira pessoa, com a finalidade de retratar minha experiência pessoal, vivida durante o trabalho docente.

²¹ A lei municipal nº 11.771, de 7 de janeiro de 2015, Estabelece o fornecimento gratuito do uniforme escolar, impõe a obrigatoriedade do uniforme para o ingresso dos estudantes de educação infantil e ensino fundamental nas escolas e revoga a lei nº 4.948, de 4 de setembro de 1981, que vedava a exigência do uniforme escolar para o ingresso nas escolas.

desenvolvidas pelos docentes e o trabalho coletivo. Assim, puderam identificar que a jornada de trabalho é muito semelhante para o professorado e envolvem ritos básicos da escola, uma certa rotinização delimitada pelos tempos e espaços escolares.

Os autores ainda identificaram o trabalho docente como uma atividade social visto que as situações são marcadas principalmente por interações entre seres humanos e por não apresentarem nada de natural. Para os autores a escola e o ensino “derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 169).

Essa afirmação colabora para compreendermos a educação e o trabalho docente como uma invenção humana, logo, repleta de sentidos e significados que foram se transformando ao longo de sua história através da influência de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. Tardif (2013, p. 552) aponta a profissionalização do ensino como “a transformação mais substancial que se faz necessária na educação”, elevando o ensino do estatuto de ofício para o nível de outras profissões mais estabelecidas como medicina e engenharia.

Essa transformação remete a diferentes concepções de ensino encontradas ainda hoje no Brasil. A vocação, enquanto um movimento interior, uma força subjetiva, mas também uma concepção com origem no ensino religioso do século XVI na Europa, quando a formação das professoras era quase inexistente. Baseado principalmente na moralização, com uma predominância feminina exercendo o trabalho docente. Nesta concepção as condições materiais de trabalho eram deixadas em segundo plano, já que muitas professoras ligadas a instituições religiosas se dedicavam a ensinar de maneira gratuita, gerando uma concorrência com as professoras leigas, que por muito tempo foram mal remuneradas. Apesar de antiga, a concepção de vocação continua existindo, tendo substituído a questão religiosa pelo amor às crianças, e “as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas socialmente” (TARDIF, 2013, p. 556).

A concepção do ofício, surgida no século XIX, advém da separação do ensino e da religião, com o surgimento das escolas públicas e a obrigatoriedade do ensino público. A relação do professorado com o seu trabalho torna-se contratual e salarial, graças a vinculação da educação às esferas públicas do Estado, transformando-os em funcionários públicos. A formação, agora obrigatória, confere um grau de autonomia pedagógica para o professorado, estabelecendo uma relação de confiança destes com o

Estado. No entanto, Tardif (2013) identifica um “acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária” (p. 558), o que pode indicar o processo inacabado da concepção vocacional, resultando em diminuição da autonomia, remunerações baixas e perdas de benefícios a longo prazo para os docentes.

A concepção de ensino enquanto profissão ainda é muito recente e está relacionada com o processo de universitarização, estabelecendo assim uma base de conhecimentos derivados da pesquisa científica. No entanto este movimento de profissionalização também está ligado a “pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino” (TARDIF, 2013, p. 560). Podemos assumir que a profissionalização do ensino, ainda recente e sendo gestada, se opõe às concepções da vocação e do ofício, visando elevar o status dos professores, melhorar as condições de trabalho e aumentar sua autonomia.

Tardif (2013) realiza uma análise no processo de profissionalização, passado trinta anos do início desta, a fim de identificar as transformações no trabalho docente, avanços e retrocessos, decorrentes deste processo:

[...] na maioria dos países da OCDE, o salário dos professores não aumentou desde a década de 1990, pois os aumentos salariais ficaram abaixo da inflação. O ensino permanece em grande parte um trabalho de classe média e não uma profissão aparentada às profissões liberais. Dos anos de 1980 a 2010, época em que se assiste a um processo de redução dos Estados providência, cortes orçamentários reduziram os serviços para professores. Observa-se ainda um enfraquecimento do sindicalismo entre os professores e, portanto, do poder de defesa dos mesmos. O que se traduz, em muitas sociedades, por uma vulnerabilidade significativa: atualmente, na América do Norte e na América Latina, dezenas de milhares de professores não têm empregos estáveis e permanentes. Em vez disso, trabalham por dia, por meio dia, ou até mesmo por aula ou por hora. Além disso, a igualdade salarial dos professores, que foi uma das conquistas mais importantes do sindicalismo dos professores durante a idade do ofício, foi substituída pelos salários por mérito, ela própria função do desempenho que é levado em consideração para fixar o salário. (TARDIF, 2013, p. 563)

Em sua tese sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista, Frizzo (2012) destaca os princípios e valores instrumentais que regem as profissões. Entre eles a racionalidade, eficiência, produtividade, entre outros valores que fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos, que, juntamente com outras competências, essas mais atuais, como a flexibilidade, o dinamismo e a polivalência, constroem o ideal de “profissional competente” valorizado pelo capital.

O autor ainda refere a afirmação de Enguita (1991), que alerta para a ambiguidade existente entre o profissionalismo e a proletarização, já que o primeiro não necessariamente significa capacitação ou qualificação, mas expressa uma “posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

A proletarização docente configura-se enquanto um processo de reprodução das relações de trabalho predominantes na sociedade dentro do contexto escolar. Contreras (2012) identifica este processo como a perda progressiva de uma série de qualidades referentes ao trabalho docente que conduziram à perda de autonomia.

Basicamente o conceito de proletarização remete à ideia de trabalho operário, mais especificamente o trabalho operário desempenhado após o advento do Taylorismo, que consiste na obtenção da máxima economia de esforço e maior eficiência. Para isso o operário passa a desempenhar tarefas isoladas de apenas uma parte do processo de produção, sem ter acesso à sua totalidade, ou seja, perde a autonomia de se envolver em decisões na sua etapa de produção, não participa das etapas de planejamento e tampouco tem ciência do produto final. Torna-se um mero executor de tarefas ou um “apertador de parafusos”²².

A extrapolação deste conceito da esfera empresarial e fabril para a esfera Estatal, e, inserido nela, o contexto escolar, se dá devido à necessidade do Estado de “sustentar a acumulação de capital e de legitimar esta acumulação e a si próprio” (CONTRERAS, 2012, p. 39). Desta forma, os trabalhadores, operários e docentes²³, passam a depender dos processos de racionalização, ou seja, de um planejamento externo submetido aos gestores e ao conhecimento científico e tecnológico de especialistas. O resultado deste processo é a divisão da concepção da execução na etapa da produção, a desqualificação, ou a perda da capacidade de planejar e a perda do controle sobre seu próprio trabalho, na medida em que se submete ao planejamento externo.

Em uma tentativa de traduzir os efeitos do processo de racionalização para o contexto escolar, Bernardi (2014) faz um alerta: “[...] os processos de trabalho dentro da

²² Em referência ao trabalho desenvolvido pela personagem do operário, papel representado por Charles Chaplin, no clássico filme “Tempos Modernos” de 1936.

²³ Bernardi (2014) compreende que apesar de existirem diferenças entre docentes e operários, no ponto de vista cultural, ambos fazem parte da classe trabalhadora, ou, como refere o autor, classe explorada. Deste modo, fica evidente a compreensão de que ambos, operário e docente, ocupam o mesmo lugar na divisão social do trabalho no capitalismo, apesar da diversidade cultural existente dentro da própria classe trabalhadora.

escola são cada vez mais específicos e a perspectiva de conjunto do todo é extinta, exigindo cada vez menos do professor uma ação intelectual, mas sim automatizada e técnica” (p. 58). Neste caso, os docentes tornam-se meros executores de programas prontos e tarefas designadas.

Na medida em que deixam de desempenhar a ação intelectual, e a decorrente perda dos conhecimentos acerca do planejamento, os docentes são exigidos no sentido de aprenderem novas habilidades e técnicas com a finalidade de se tornarem eficientes na execução dos projetos curriculares previamente determinados. De acordo com Contreras (2012), a burocratização do controle do trabalhador e de suas tarefas, resulta em outro fenômeno presente no processo de proletarização docente, que é a intensificação do trabalho.

Wittizorecki (2001) aponta as situações em que a intensificação do trabalho docente se faz presente durante o cotidiano escolar. Atendimento a um grande número de turmas e a um grande número de estudantes por turma, o processo de rotinização do trabalho que impossibilita práticas inovadoras e a reflexão sobre a prática docente, os registros e protocolos escolares a serem cumpridos. No entanto, o autor nos alerta que a intensificação passa também por um processo subjetivo, visto que o aumento das tarefas atravessa “um processo pessoal de significação dessas, de modo que não necessariamente um incremento nas atribuições, pode representar tal intensificação” (WITTIZORECKI, 2001, p. 25).

Apple e Jungck (1990, *apud* CONTRERAS, 2012) relatam que devido a intensificação, os docentes acabam por economizar esforços finalizando somente o que é “essencial” para a tarefa imediata; tornam-se cada vez mais dependentes de que “especialistas” lhes digam o que fazer, deixando em desuso as aptidões que desenvolveram com sua experiência. É neste processo que ocorre o privilégio da quantidade em lugar da qualidade, já que o “trabalho feito” acaba por substituir o “trabalho bem-feito”.

A autonomia docente constitui outro tema relevante referente ao trabalho docente. Frizzo (2012) aponta que a autonomia do professorado é uma autonomia relativa, já que esta não pode colocar em risco o sistema estruturado da educação capitalista. O autor nos indaga:

Se o mercado define o modelo de trabalhadora e de trabalhador e os tipos de conhecimentos (chamados agora de competências) que devem

ser tratados, se as políticas educacionais são elaboradas externamente à participação do professorado e do alunado e determinada às redes educacionais que devem executá-las, se os mecanismos avaliatórios externos são quem exercem o controle de qualidade e todo conhecimento diferente daquele que é exigido por estes mecanismos avaliatórios “prejudicam” a qualidade do ensino da escola capitalista, é possível falarmos em autonomia institucional ou pedagógica na forma escolar atual? (FRIZZO, 2012, p. 133)

Wittizorecki (2001) pondera que os docentes possuem uma autonomia instrumental, referente ao contexto específico de suas aulas e na relação docente-discente, no entanto esta autonomia é reduzida quando se refere à possibilidade de intervenção nas políticas educacionais, ou seja, a possibilidade de intervir na totalidade do processo educacional é diminuta, reforçando o distanciamento entre concepção e execução anteriormente explicitado.

É esse distanciamento entre concepção e execução que Contreras (2012) afirma ser decorrente da tecnologização do ensino, onde os docentes passam a ter menores possibilidades de intervenção e de decisão nas esferas onde ocorre o planejamento do ensino e passam a ter sua função reduzida à de aplicadores de pacotes curriculares. Este autor referencia a independência intelectual, como a necessidade dos professores de construir a autonomia em um processo de busca permanente através de uma independência de juízo, uma compreensão de si próprios e do sentido de sua intervenção na realidade.

Sendo assim, concordamos com o autor quando afirma que é impossível que sejam subtraídas todas as funções intelectuais dos docentes, ou, caso contrário, não haveria possibilidade de resistência por parte destes. Neste sentido, Bernardi (2014) refuta a possibilidade de que o professorado se encontra totalmente proletarizado e afirma que os docentes se encontram em um processo de proletarização. Em resposta aos avanços do capitalismo na intenção de ampliar o controle sobre os trabalhadores docentes, ainda existe uma parcela destes que “expõem a contradição, seja nos espaços de organização sindical, seja em sala de aula” (BERNARDI, 2014, p. 67).

Ainda que todos esses fenômenos relacionados ao trabalho docente afetem a todo o professorado, aos professores de Educação Física existem dilemas mais pontuais, como a seleção dos conhecimentos, um ponto emblemático que já mereceu e ainda vem merecendo a atenção da discussão epistemológica da área através de diversas produções teóricas com a finalidade de responder a pergunta: que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física?

Para isto, o próximo subcapítulo se destinará a tratar da produção teórica acerca da pedagogia e das concepções da Educação Física, não com a finalidade de responder a esta pergunta, mas sim, de compreender de onde surgem as possíveis respostas.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a contextualização do universo do trabalho docente e os fenômenos que nele se apresentam, acreditamos ser importante abordar a especificidade do trabalho do professorado de Educação Física, principalmente no que tange a produção científica da área acerca das diferentes maneiras de se pensar e fazer a Educação Física dentro do contexto da escola. No entanto, compreendemos que não há necessidade de realizarmos um tratado detalhado sobre a história da Educação Física no Brasil. Referenciamos-nos em alguns estudos²⁴ que já realizaram esta tarefa, de grande relevância, de modo extenso. Debruçaremos-nos justamente sobre estes estudos para analisarmos a historicidade do processo das transformações da área, mas com a intenção de compreender as diferentes concepções que ainda se fazem presentes na formação e na ação do professorado de Educação Física.

O processo de transformações que atravessaram a Educação Física, está intimamente ligado às transformações do contexto político e social do país. Bracht (2010) nos conta que no final dos anos 1970, início da década de 1980, a sociedade brasileira passou por um período de redemocratização após a ditadura militar, quando os movimentos sociais se organizavam em prol da abertura política. É neste mesmo período em que a Educação Física passa a vivenciar discussões contestando o paradigma biologicista da área. Neste cenário de efervescência política da sociedade e tensionamento da Educação Física, importantes eventos foram realizados no país, como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) na região Norte/Nordeste, a 32ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) com a presença de estudantes da Faculdade de Educação Física de Santo André e a realização do I Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF) na Bahia.

²⁴ Darido (1998; 2001), Bracht (1999; 2010), Castellani Filho (1999), Palafox e Nazari (2007), Caparróz (2007), Gonçalves, (2005).

Outro aspecto central deste mesmo período foi a busca pela qualificação dos docentes da área, quando inicia a criação de cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil e o retorno de professores que realizaram seus estudos de mestrado e de doutorado em outros países e em outras áreas do conhecimento como Educação, Filosofia e Sociologia (CAPARRÓZ, 2007; GONÇALVES, 2005). Este movimento ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física, onde também se havia a busca pela legitimação da Educação Física como área acadêmica e científica.

Este movimento renovador ficou marcado pelo conjunto de concepções pedagógicas que tinham como objetivo comum legitimar a Educação Física enquanto disciplina escolar através de elementos justificadores, que não fossem as de cunho biologicista ou tecnicista, centrados no paradigma da aptidão física.

Ao classificar estas concepções e as proposições teóricas que as referenciavam, Castellani Filho (1999) construiu em sua tese um quadro que classifica estas teorias em relação à metodologia de ensino, o que, segundo o autor, seria:

explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional. (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 154)

De acordo com esta ideia, as teorias que sustentariam epistemologicamente a Educação Física foram classificadas em não-propositivas e propositivas, sendo que esta última classificação é dividida em não-sistematizadas e sistematizadas, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro1: Classificação das teorias da Educação Física.

Teorias não-propositivas
Abordagem Fenomenológica
Abordagem Sociológica
Abordagem Cultural
Teorias propositivas
a) não-sistematizadas
Concepção Desenvolvimentista
Concepção Construtivista
Concepção de “Aulas Abertas”
Concepção de Educação Física “Plural”
Concepção Crítico-Emancipatória
b) sistematizadas
Concepção da Aptidão Física
Concepção Crítico-Superadora

No grupo das teorias não-propositivas, podemos encontrar as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural, que por não estabelecerem parâmetros referentes à metodologia de ensino, são caracterizadas como abordagens. De acordo com Gonçalves (2005), a abordagem fenomenológica preocupa-se com a corporeidade enquanto fenômeno, refutando a concepção mecanicista e propondo um olhar para a Educação Física de forma a compreender seu significado e a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto. Esta abordagem é representada por Wagner Wey Moreira e sua obra “Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica” (1995), a partir da contribuição de Merleau-Ponty.

A abordagem Sociológica ou Sistêmica, representada por Mauro Betti (1991) e influenciada pela sociologia, filosofia e psicologia, pressupõe a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois “interage com níveis superiores como o macrossocial, o sistema educacional e o escolar que, nesta ordem, influenciam do mais geral para o mais particular, até alcançar a Educação Física” (GONÇALVES, 2005, p.

3), e pela relação de mão dupla onde a Educação Física sofre influência do meio social ao mesmo tempo em que o influencia.

Por fim, a abordagem Cultural, de Jocimar Daólio (1996), que dá origem a concepção propositiva não-sistematizada de Educação Física Plural, recebe influência da Antropologia Social. Nesta concepção, o movimento é compreendido enquanto manifestação da cultura própria e das vivências dos indivíduos, valorizando as diferenças e desconsiderando modelos de certo e errado.

Seguindo nas teorias propositivas não-sistematizadas, encontramos ainda as concepções Desenvolvimentista, Construtivista, de Aulas Abertas e Crítico-Emancipatória. Além de um posicionamento em torno da prática pedagógica, todas estas teorias concebem uma proposta definida de educação física escolar com princípios identificadores de uma nova prática, no entanto, não propõem uma sistematização de metodologia de ensino.

A concepção Desenvolvimentista teve como referencia emblemática quando tal corrente foi gestada, Go Tani e colaboradores (1988), e sua obra “Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista”. Esta concepção é voltada para crianças de quatro a quatorze anos de idade e baseia-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor enquanto justificativa para fazer parte da Educação Física no contexto escolar. Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, das básicas (locomotoras, manipulativas e estabilizantes) para as mais complexas (gestos específicos de modalidades ou tarefas), oferecendo experiências motoras adequadas as faixas etárias.

Esta concepção traz o movimento humano como o objeto de estudo da Educação Física, já que seus conteúdos são voltados para a resolução de problemas motores através da prática das habilidades motoras, o que gera críticas a esta concepção por não considerar as implicações sociais da Educação Física.

A concepção Construtivista, representada por João Batista Freire e sua obra de referência, “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física” (1989), preconiza a construção do conhecimento a partir da interação da criança com o mundo, por isto também é conhecida como abordagem Construtivista-interacionista. Nela é valorizado o conhecimento espontâneo construído através de jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura infantil, tendo o jogo, como principal conteúdo e também

enquanto estratégia de ensino, e acredita-se que a criança quando brinca ou quando joga, está aprendendo.

Apesar de propor uma alternativa aos métodos diretivos que por muito tempo caracterizaram as aulas de Educação Física, esta concepção recebe a crítica por desconsiderar a especificidade da área (DARIDO, 2001). Muitas vezes o movimento é visto como um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos vinculados tradicionalmente ao aspecto cognitivo como a alfabetização ou a matemática.

A concepção de Aulas Abertas tem como idealizador o professor alemão Hildebrandt, que quando vem para o Brasil, estuda e adapta esta abordagem junto aos grupos de trabalho pedagógico das Universidades Federais de Santa Maria e Pernambuco. O centro desta abordagem está na abertura das aulas para que os estudantes participem das tomadas de decisões referentes aos objetivos das aulas, seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação (GONÇALVES, 2005). De acordo com esta concepção, o professor desempenha a função de mediador entre o estudante e o conhecimento. Enquanto que os estudantes podem ter diferentes níveis de participação com três possibilidades: alto, médio e baixo grau de co-decisão. Diferencia-se assim de concepções fechadas de ensino, onde o estudante não possui qualquer possibilidade de participar das decisões sobre as aulas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

E ainda encontramos no grupo das teorias propositivas não-sistematizadas a concepção crítico-emancipatória, que de acordo com Castellani Filho (1999) dava sinais de movimento para o campo das sistematizadas. Sua principal obra de referência é “Transformação didático-pedagógica do esporte” de Elenor Kunz (2010), e concentra-se no ensino dos esportes, tanto dos aspectos referentes à prática, quanto aos aspectos social, político, econômico e cultural do esporte. De acordo com Gonçalves (2005), a concepção Crítico-emancipatória busca um contraponto a uma prática esportiva dominadora, opressiva e alienante, por meio de três etapas do processo: a investigação, a problematização e a recriação. Assim, as aulas de Educação Física seriam um espaço de ressignificação por parte dos estudantes, das modalidades do esporte de rendimento, por meio de elementos da cultura infantil, valorizando o conhecimento e a participação do estudante nas decisões de ensino.

Apesar de operar a crítica à sociedade capitalista e suas características manifestadas no esporte de rendimento, esta concepção, de acordo com Taffarel e Morschbacher (2013), tem a limitação de centrar na emancipação do indivíduo a fim de

superar estes pontos críticos, ao invés de tomar esta superação através de um processo de transformação da coletividade:

Esta é, portanto, a diferença essencial que temos com a teoria crítico-emancipatória no que diz respeito ao conceito de emancipação humana. A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo de o capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar, sim, o tipo de sociedade que se quer transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente. É neste marco conceitual que nos situamos. (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 62)

Na classificação realizada por Castellani Filho (1999), o grupo das teorias propositivas sistematizadas apresenta duas concepções: a da Aptidão Física e a Crítico-Superadora.

A primeira, também identificada por Saúde Renovada, é uma concepção de Educação Física escolar que retoma ideias que estiveram por muito tempo presentes no transcorrer da história da Educação Física. A melhora da aptidão física, manutenção de um estilo de vida saudável, a prática da atividade física como melhora da qualidade de vida são alguns destes conceitos que caracterizavam uma Educação Física de origem médica. O que difere esta concepção renovada da Educação Física Higienista, são os conteúdos que passam a englobar conhecimentos sobre fisiologia, biomecânica, nutrição, e anatomia. Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996) são as principais referências desta concepção, que recebe influência de áreas como a Medicina e a Fisiologia.

Esta concepção se contrapõe à esportivização da Educação Física escolar, pois, de acordo com Darido (2001) isso dificultaria que as crianças adotassem no futuro outras práticas de atividade física que pudessem auxiliar na aquisição de saúde. No entanto, conforme aponta Gonçalves (2005), algumas das principais críticas à abordagem da Saúde Renovada fazem referência à culpabilização do indivíduo, sendo que a questão da saúde é de caráter coletivo, já que esta proposta desconsidera as condições socioeconômicas dos indivíduos, que são colocados como o problema da questão da saúde e apresenta a mudança do estilo de vida como principal solução.

Já a segunda, concepção Crítico-Superadora é pautada no discurso da justiça social e o método de análise da realidade é baseado no Materialismo Histórico

Dialético. Tem como principal texto de referência o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrito em 1992 por um Coletivo de Autores e recebeu influência de autores da área da Educação, como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

A compreensão de projeto político-pedagógico da concepção Crítico-Superadora possui uma intenção, estratégia e que é caracterizado como político, pois expressa uma intervenção em determinada direção, e também é pedagógico, já que realiza uma reflexão sobre a ação da humanidade na realidade (SOARES, *et al.*, 1992). Neste sentido, o Coletivo de Autores argumenta ainda que a pedagogia Crítico-Superadora busca atender as demandas da classe trabalhadora, visto que possui uma perspectiva de classe e se posiciona enquanto modificadora da realidade buscando a transformação social.

Esta concepção busca valorizar não somente o conteúdo, mas também uma contextualização de como este foi construído e modificado ao longo do tempo, revelando preocupação com a compreensão da historicidade dos conteúdos, ou seja, não somente sobre o que ensinar, mas também sobre como estes conhecimentos foram construídos, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico para que também se compreenda o caráter provisório do conhecimento.

Um dos elementos considerados caracterizador da concepção Crítico-Superadora é a organização do tempo pedagogicamente necessário para o aprendizado dos conteúdos dividindo-os em quatro ciclos de escolarização: Primeiro ciclo (Pré-Escola à 3ª série) – Organização da identidade dos dados da realidade; Segundo ciclo (4ª à 6ª série) – Iniciação à sistematização do conhecimento; Terceiro ciclo (7ª à 8ª série) – Ampliação da sistematização do conhecimento; Quarto ciclo (1ª à 3ª série do Ensino Médio) – Aprofundamento da sistematização do conhecimento (SOARES, *et al.*, 1992).

Nesta organização, os conhecimentos não seriam organizados de maneira etapista, possibilitando que os conteúdos sejam trabalhados simultaneamente, ampliando as referências ao longo dos ciclos no pensamento dos estudantes. A abordagem Crítico-Superadora possibilitaria que o estudante compreenda o seu papel enquanto sujeito histórico, social e produtor de conhecimento ao contextualizar historicamente os temas selecionados de acordo com a relevância social.

O objeto de estudo da Educação Física, segundo a concepção Crítico-Superadora, é a cultura corporal, que engloba elementos como jogos, esportes,

ginásticas, lutas e danças, todas, formas de atividades particularmente corporais constituídas por significações subjetivas produzidas pela consciência social:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da **tendência anterior**. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES, *et al.*, 1992, p. 26, grifo nosso)

Ao apontar para a diferença de características da concepção Crítico-Superadora em relação à tendência anterior, o Coletivo de Autores refere-se a uma concepção centrada na atividade física, baseada no ensino quase que exclusivo dos esportes, pois “possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social” (SOARES, *et al.*, 1992, p. 24), tais como futsal, basquete e voleibol.

As aulas de Educação Física no Brasil, conforme identifica o Coletivo de Autores, são hegemônicas pelo esporte justamente após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo (SOARES, *et al.*, 1992). Onde antes se tinha a predominância dos métodos ginásticos e do militarismo, agora se evidencia a dominação esportiva, suas regras, seus preceitos, seus códigos, seus gestos. O professor se tornaria um treinador e o estudante, um projeto de atleta.

Em um estudo anterior²⁵, foi possível elaborar a seguinte compreensão sobre os aspectos que evidenciam a hegemonia do esporte na Educação Física escolar:

A arquitetura do espaço destinado para as aulas de Educação Física inclui quase sempre duas traves, podendo ou não estar em uma quadra poliesportiva. A competitividade é sempre estimulada, e o rendimento esportivo é institucionalizado através de competições escolares como os Jogos Escolares que existem em nível estadual e nacional. A emblemática relação com a roupa “adequada” é um exemplo que quase nunca é questionado, mas serve para melhorar o desempenho do gesto motor, a mesma melhora buscada no alto rendimento com a utilização de tecnologias avançadas nas roupas e trajes dos atletas. (FAZENDA JUNIOR, 2014, p. 18)

²⁵ Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, sobre o ensino da Dança nas aulas de Educação Física.

No entanto, é importante ressaltar que em nenhum momento há pretensão de demonizar o esporte enquanto conteúdo da Educação Física. Estamos de acordo com Castellani Filho (1993), que nos diz que não se trata de desconsiderar o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, mas sim reconhecê-lo “como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais” (p. 119), no entanto, não o único.

Dentre as bibliografias que referenciam as diferentes concepções da Educação Física, há ainda documentos oficiais de diferentes esferas de governo, que sugerem e indicam possibilidades de organizações dos conteúdos na Educação Básica.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental tratou de organizar um grupo de professores e pesquisadores para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inaugurados no ano de 1997²⁶, e com um documento específico para a área da Educação Física lançado em 1998.

Os PCN dos anos iniciais do ensino fundamental são compostos por dez volumes e servem para auxiliar na elaboração curricular dos estados e municípios. Em seu texto podemos encontrar subsídios para a execução do trabalho docente, apontando metas para o aprendizado das crianças no sentido de formar um cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Além disso, trazem propostas de conteúdos e temas a serem trabalhados em cada disciplina e também entre elas na forma de temas transversais.

No âmbito regional, encontramos a produção de González e Fraga (RIO GRANDE DO SUL, 2009) que elaboraram o Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, conhecido também por Lições do Rio Grande. De acordo com a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul²⁷, o documento tem como objetivo apresentar às escolas uma proposta de referencial curricular que oriente suas propostas pedagógicas e seus planos de estudos.

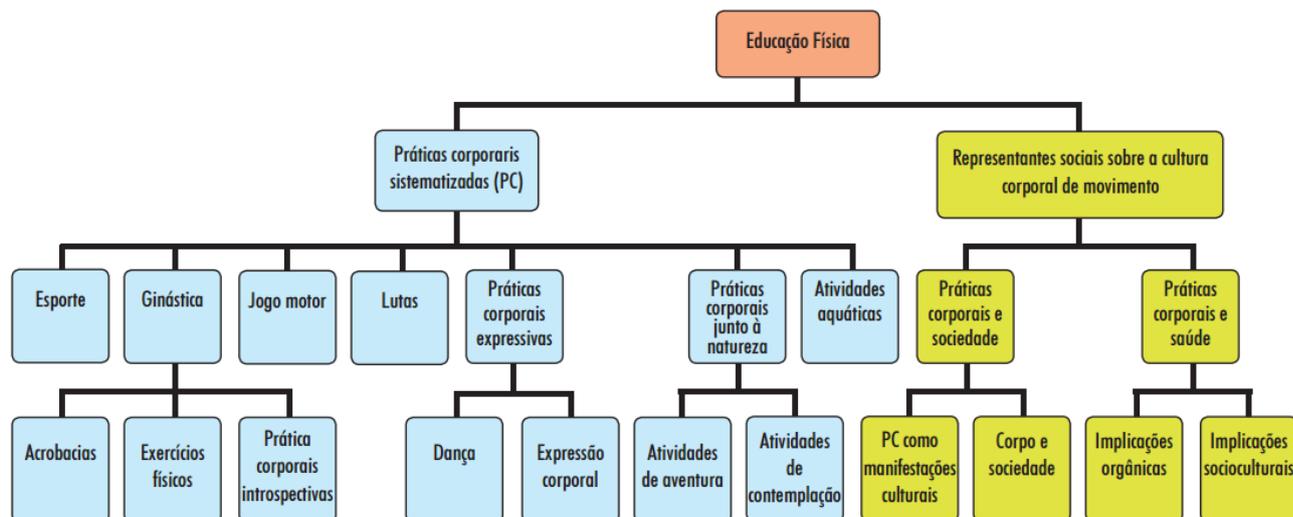
²⁶ Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries). Em 1999, foram publicados os PCN do Ensino Médio sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio.

²⁷ http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1, (acesso em 25/06/2015).

Bracht (2010) descreve o documento como um empenho de sistematização de propostas e experiências, herdadas do movimento renovador da Educação Física brasileira. Para o autor, este referencial curricular vai além de sistematizar o conhecimento acumulado da área, “como também inova, representando o que temos de mais avançado, no momento, para orientar a Educação Física no ensino Fundamental e Médio” (BRACHT, 2010, p. 9).

Os conhecimentos que constituiriam o objeto de estudo da Educação Física, são organizados em dois conjuntos de temas. O primeiro conjunto, das práticas corporais sistematizadas, onde se encontram os seguintes temas: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais na natureza e atividades aquáticas. O segundo conjunto, de representações sociais sobre a cultura corporal de movimento, onde podemos identificar os temas de práticas corporais e sociedade e de práticas sociais e saúde. É possível notar ainda, que cada tema está dividido em subtemas de acordo com a figura:

Figura 1 - Distribuição dos conteúdos da Educação Física de acordo com o Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2009.

A cada um destes subtemas é proposto que sejam abordados dois sub-eixos, os saberes corporais e os saberes conceituais, sendo que dentro dos saberes corporais relativos a cada subtema é proposto que sejam desenvolvidos em duas perspectivas: para conhecer e para praticar. Enquanto que dentro dos saberes conceituais as perspectivas nas quais os temas devem ser desenvolvidos são: conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos.

González e Fraga (RIO GRANDE DO SUL, 2009) fazem um alerta que consideramos importante neste ponto:

O Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação dos planos de estudos da Educação Física a serem elaborados na escola. O Referencial Curricular, como já foi frisado anteriormente, não foi pensado como um currículo “padrão” a ser desenvolvido em toda a rede pública estadual de ensino. Este documento, como o próprio nome já diz, é uma referência para auxiliar na articulação entre os planos de estudo da disciplina e os projetos escolares específicos; por isso, precisa estar articulado à realidade local. Não se trata, portanto, de uma referência estática, uma camisa de força que amarra o professor a um projeto estranho; alheio, por exemplo, às condições estruturais para sua efetiva realização (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118).

Este alerta é reforçado com a ideia de trabalho curricular de Tardif e Lessard (2005), na qual os programas curriculares não devem ser aplicados mecanicamente, portanto consiste em um processo onde o professorado deve intermediar os programas curriculares com as situações da prática, como as limitações de tempo e recursos, as diferenças entre estudantes, os imprevistos. As transformações curriculares resultantes desta intermediação são pautadas pela experiência do docente, o seu entendimento da matéria, suas preferências e valores.

Contudo, devemos atentar para as diferenças entre a autonomia que o professorado possui para a interpretação dos programas curriculares e as limitações na participação destes no processo de construção de referenciais curriculares. Dois exemplos distintos da participação dos docentes neste processo são a construção do Livro Didático Público de Educação Física do estado do Paraná (2006), e a construção dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (2012).

O Livro Didático Público do estado do Paraná é voltado às turmas de Ensino Médio e materializa a construção coletiva de um material de apoio pedagógico por aqueles e aquelas docentes que estão na prática diária, no caso, os docentes da rede estadual de ensino do Paraná, com a contribuição de professores do ensino superior e do Departamento de Ensino Médio do estado. Este livro ainda é considerado um marco histórico para a Educação Física, pois “pela primeira vez, um livro didático subsidia a prática docente, trazendo reflexões sobre diversos assuntos que constituem o corpo teórico-prático desta área de conhecimento” (PARANÁ, 2006, p. 10). Seu referencial teórico é embasado na teoria Crítico-Superadora, tomando a Cultura Corporal como

fundamento para o ensino e o estudo da Educação Física, abrangendo os Jogos, Esportes, Danças, Ginástica e Lutas como conteúdos estruturantes.

A participação do professorado na elaboração de um plano de ensino ou um programa curricular também poderia ser evidenciada pelo processo de construção do documento referência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre nos anos de 2010 e 2011, como já abordado anteriormente. O relato do próprio documento consta informações sobre o processo de construção referindo inclusive “um debate intenso entre os professores de todas as unidades de ensino” (PORTO ALEGRE, SMED, 2012). No entanto, Santos (2012) apresenta que a participação do professorado serviu como uma mediação na relação já conturbada entre a mantenedora e o professorado. Deste modo, primeiramente, as escolas foram solicitadas a enviarem seus currículos, e, posteriormente, foram marcadas as reuniões com os docentes.

Há ainda uma terceira etapa, onde, de acordo com a autora, ocorre um problema grave:

De acordo com as entrevistas, a pessoa responsável por agrupar, redigir e organizar o documento, ao fazê-lo, copia partes de um documento semelhante encontrado na *internet*. O plágio é, então, descoberto e a produção do documento, que chegou a circular extraoficialmente em algumas escolas, é encerrada, ao menos temporariamente. (SANTOS, 2012, p. 118)

No que tange ao trabalho curricular, podemos identificar que ele se configura como um ciclo contínuo de tradução dos programas curriculares, materializado nos planos de ensino, unidades didáticas e nos planos de aula. Podemos também identificar que diferentes concepções pedagógicas podem influenciar nesta materialização, sobretudo nos conhecimentos eleitos para serem tratados nas aulas de Educação Física.

Ao considerarmos uma perspectiva de educação, no caso a educação popular, que pauta o projeto vigente da RMEPOA, a proposta da Escola Cidadã, podemos identificar diversos atravessamentos teóricos que influenciam ou não o trabalho docente, sobretudo no trabalho docente do professorado de Educação Física.

Desta forma, retornamos ao problema de conhecimento desta investigação, que é compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre organizam o conhecimento no contexto da Escola Cidadã. Quais conhecimentos são tratados nas aulas de Educação Física? O que leva a seleção de determinados conteúdos? A formação inicial, a tradição acadêmica, as negociações

escolares, os gostos pessoais, entre outros fatores, influenciam de que modo essa seleção? De que forma se vinculam aos processos de planejamento escolares? Como são tratados estes conhecimentos durante a prática pedagógica? Estes conhecimentos e a maneira como são tratados se articulam com a proposta da RMEPOA?

Para compreender as possíveis maneiras de dialogar com estas inquietações, faremos no próximo capítulo a apresentação das decisões metodológicas que viabilizaram esta possibilidade de diálogo entre o referencial teórico e o campo empírico desta investigação.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentaremos as decisões metodológicas que orientaram esta investigação, como a caracterização do tipo de estudo, os instrumentos de produção de informações, o contexto da investigação, os critérios para a seleção das escolas e dos colaboradores. Assim como serão apresentadas as etapas do trabalho de campo desde a negociação de acesso, a recepção nas escolas até as entrevistas com os docentes e estudantes.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este é uma investigação de cunho qualitativo, pois compreendemos a escola enquanto campo social, a pesquisa qualitativa fornece uma perspectiva que possibilita a compreensão da singularidade e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e por suas ações.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa possui suas raízes na antropologia e, posteriormente, na sociologia, principalmente nos estudos sobre a vida em comunidades, sendo extrapolado então para a pesquisa educacional.

O autor elenca características gerais dos fenômenos estudados pela investigação qualitativa no campo educacional, que seriam os “fenômenos sociais”. Estas características permitem que estes fenômenos sejam diferenciados de outras situações, e seriam: os atos, ou ações que desenvolvidas em um breve espaço de tempo, segundos, minutos ou horas; as atividades, ações desenvolvidas em uma situação mais prolongada de tempo, dias, semanas, meses; os significados, manifestados através da expressão verbal dos sujeitos envolvidos; a participação, ou o envolvimento, adaptação do sujeito a situação estudada; as relações, que surgem nas trocas entre as várias pessoas que agem em uma situação simultaneamente; e as situações, constituídas pelo foco do estudo, o que se pretende analisar.

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da pesquisa qualitativa, que podem ou não estarem presentes todos ao mesmo tempo em uma investigação qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados, constituindo o investigador como instrumento principal. O ambiente possui fundamental importância nas configurações das situações e comportamentos dos sujeitos. O contexto facilita a compreensão das ações, já que seus significados estão atrelados a este contexto, devendo então, sempre que possível, o investigador deslocar-se ao local do estudo.

2. A investigação qualitativa é descritiva. A descrição dos fenômenos estão carregados dos significados atribuídos pelo ambiente, buscando descrever de forma subjetiva o que foi observado pelo pesquisador, não só a forma aparente, mas também a sua essência.

3. Os pesquisadores qualitativos estão mais interessados pelos processos do que pelos resultados e produtos. Ou seja, a investigação qualitativa compreende o objeto de pesquisa como um todo, afim de desnaturalizar os fenômenos e compreender seus desenvolvimentos e constituições.

4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. A intenção da investigação qualitativa não pode ser definida como validar hipóteses ou teorias determinadas antes da investigação. O conhecimento é construído ao longo da obtenção dos dados e da sua interpretação e significação pelo investigador.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. As informações coletadas na pesquisa qualitativa são dotadas de significados, tanto pelos sujeitos da pesquisa, quanto de significados que ampliem a compreensão dos sujeitos como ser social e histórico.

Consideramos que a etnografia, como uma forma específica de investigação qualitativa, configura-se na forma mais adequada para atender as questões desta investigação. De acordo com Woods (1995) o uso da pesquisa etnográfica possibilita ao investigador ir além de produzir apenas uma fotografia da realidade, possibilita que este alcance o que há de mais profundo e compreenda o ponto de vista dos sujeitos situados no contexto investigado.

Na área da Educação Física, já há algum tempo vem crescendo o desenvolvimento de pesquisas etnográficas. Goellner e colaboradores (2010) acreditam que, no âmbito acadêmico da Educação Física brasileira, esteja havendo “um movimento no sentido de buscar compreender, de dentro, como se dão os processos de

produção/reprodução cultural no universo dessas temáticas” (p. 384). A pesquisa etnográfica teria por definição a preocupação em investigar como se constroem e se desenvolvem as diversas práticas culturais que, por estarem tão enraizadas no nosso cotidiano, costumamos considerar quase como naturais.

Para estes autores, o papel do investigador na pesquisa etnográfica seria compreender a constituição de determinados significados em um contexto cultural:

o investigador (etnógrafo) está (deveria estar) em busca dos significados que os protagonistas atribuem às atividades que praticam. Parte-se do princípio de que cada contexto sociocultural é um universo que tem uma totalidade com coerência interna e deve ser penetrado e compreendido pelo investigador. Mais do que tentar entender o significado atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular. Também entendendo que a cultura se insere em contextos de lutas, muitas vezes o que o investigador identifica são processos de construção de significados vinculados a disputas entre diferentes perspectivas acerca de uma prática particular (GOELLNER *et al.*, 2010, p. 384).

Acreditamos que a opção pela etnografia neste estudo se justifica pela complexidade do contexto escolar e as relações que perpassam o trabalho docente, a constituição histórica das abordagens pedagógicas da Educação Física, e as particularidades das comunidades na qual este contexto escolar está inserido. Por conta desta complexidade, o conhecimento acerca da questão de investigação necessita sucessivas aproximações do objeto a ser investigado, sendo propícia a investida em uma investigação etnográfica.

3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A definição do contexto da pesquisa se dá pela centralidade do trabalho do professorado de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na vida do pesquisador, visto que sou professor de Educação Física em uma escola de ensino fundamental desta mesma rede. A própria questão de investigação desta pesquisa se origina das minhas inquietações e reflexões sobre meu próprio trabalho enquanto professor.

Outro aspecto que merece ser destacado é que a RMEPOA se configurou ao longo dos anos como um importante campo de investigação do Grupo de Estudos

Qualitativos F3P-EFICE, estabelecendo uma relação de permeabilidade no que diz respeito ao acesso ao campo de pesquisa.

A RMEPOA, já contextualizada anteriormente, conta com 96 escolas, aproximadamente 4 mil professores, 2 mil funcionários e atende 55 mil estudantes, distribuídos em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional de nível técnico e educação de jovens e adultos (EJA). As escolas se localizam, em grande parte, nas periferias da cidade, em bairros que apresentam complexas situações sociais, proporcionando características peculiares desta rede.

A seleção das escolas onde foi realizada a investigação levou em conta critérios de seleção bastante objetivos. De antemão, a escola na qual o autor desta dissertação trabalha foi excluída por compreendermos que outras escolas possibilitariam um estranhamento maior em relação às situações cotidianas, e para evitar a possibilidade de que as relações de trabalho e de investigação pudessem confundir-se em determinados momentos. Outras escolas com características específicas²⁸ também foram excluídas por entendermos que as peculiaridades destas escolas não privilegiariam o acompanhamento de turmas do ensino fundamental, etapa para a qual a proposta Escola Cidadã foi idealizada.

A localização das escolas foi o critério aplicado em um segundo momento, considerando as condições de transporte que disponho, no caso, o transporte público. Assim, foram excluídas as escolas que se localizam a distâncias que exigem dois ou mais transportes partindo do centro da cidade. Aqui é importante ressaltar que o processo de investigação exige uma dedicação de tempo importante, e as condições de trabalho, a qual os professores iniciantes da RMEPOA estão submetidos, não possibilitam que haja uma redução de carga horária de trabalho com a finalidade de estudos acadêmicos, conforme consta no plano de carreira dos servidores municipais, antes de transcorrer o período de estágio probatório do servidor, que é de três anos, no qual ainda me encontro. Desta maneira, a alternativa buscada para potencializar o trabalho de campo foi a opção por um menor tempo de deslocamento.

Assim, das cinquenta e quatro escolas de ensino fundamental, selecionamos onze que se mantiveram após a aplicação dos critérios de exclusão. Dentre estas escolas,

²⁸ Escolas que atendem exclusivamente jovens e adultos e escolas especiais.

elencamos as que possuíam contatos de cunho pessoal ou profissional. No entanto, antes de realizarmos os contatos, elencamos alguns critérios de seleção para estas escolas.

A representatividade tipológica da pesquisa foi levada em conta, já que seria necessário acompanhar professores e professoras que tivessem trabalhado na RMEPOA em alguns dos momentos de transformações pelas quais esta rede passou conforme já explicitados no capítulo anterior. Outro critério estabelecido foi a presença de mais de um professor ou professora de Educação Física no mesmo turno na escola, também visando diminuir o tempo de transporte, com a intenção de alternar a observação acompanhando dois professores no mesmo turno.

Ao realizar os contatos, constatamos duas escolas que atendiam aos critérios estabelecidos. A primeira, localizada no bairro da Hípica, na região sul de Porto Alegre, um bairro com uma população de 20.237 habitantes, 1,44 % da população do município. A taxa de analfabetismo é de 2,6 % e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,25 salários mínimos²⁹.

A segunda escola fica no bairro Cristal, no qual a população chega a 27.661 habitantes, 1,96% da população de Porto Alegre. Neste bairro a taxa de analfabetismo é de 2,28% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 5,26 salários mínimos³⁰.

As escolas tiveram seus nomes preservados, em respeito aos cuidados éticos, sendo adotados os nomes dos seus respectivos bairros no decorrer da escrita do trabalho. Assim, a investigação procedeu de forma concomitante nas escolas Hípica e Cristal, que serão mais bem descritas a seguir.

3.2.1 Escola Hípica

A escola Hípica foi fundada em 1993, oriunda da luta das comunidades do entorno³¹, que, desde 1983 já reivindicavam a construção de escolas que atendessem à região, evitando o deslocamento das crianças para escolas em outros bairros mais

²⁹ Dados do IBGE Censo 2010. http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regioes=79_0_0 (Acesso em 29 de julho de 2015).

³⁰ Dados do IBGE Censo 2010. http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regioes=70_0_0 (Acesso em 29 de julho de 2015).

³¹ Jardim Urubatã, Vila Santa Helena, Olaria e Beco do Adelar.

distantes. Esta reivindicação acontecia através das associações de moradores da região e foi conquistada por meio do Orçamento Participativo, em 1993.

O prédio da escola é formado por quatro grandes blocos com dois andares cada, e que ficam nas extremidades do terreno que ocupa metade do quarteirão, com um pátio interno que interliga os quatro blocos, que serve como um dos espaços das aulas de Educação Física, contando com algumas tabelas de basquete presas nas paredes e uma pequena quadra de vôlei com uma rede. Ao lado desses blocos ficam localizadas duas quadras poliesportivas com piso de concreto, sendo que uma delas possui cobertura. Na frente da quadra descoberta há ainda uma pracinha com brinquedos, onde também acontecem as aulas de Educação Física para as turmas de anos iniciais.

A escola conta com uma estrutura de salas diferenciadas, pois ao invés de salas retangulares, as salas possuem seis paredes, uma arquitetura pensada para favorecer o trabalho com estudantes em diferentes níveis de aprendizado dentro de uma mesma turma, trabalhando com a ideia de nichos de conhecimentos e três lousas distribuídas pela sala. No entanto, as salas, apesar de sextavadas, seguem uma estrutura tradicional, com um quadro negro fixado em uma das paredes, e as classes dispostas em fileiras voltadas para o quadro. Ainda conta com biblioteca, sala de múltiplas atividades, laboratório de informática, duas salas de professores, cozinha e refeitório.

Atualmente a escola conta com setenta e nove professores e dezessete funcionários, atendendo um total de 1200 estudantes nos três turnos. Dentre os professores, cinco são professores de Educação Física.

3.2.2 Escola Cristal

A escola foi fundada em 1955, e seu endereço original ficava a cerca de 500 metros do seu local atual. Em 1988, a escola Cristal mudou de endereço, e seu prédio é composto por dois grandes blocos principais de dois andares cada, interligados por um saguão coberto, onde também ficam os banheiros, sala da limpeza e sala de materiais da Educação Física. Neste saguão amplo, com uma quadra de basquete e outra de voleibol, acontecem algumas aulas de Educação Física, ainda que haja muita circulação de pessoas, principalmente durante as trocas de períodos.

Há ainda uma quadra poliesportiva dentro do ginásio, com arquibancadas, e uma quadra descoberta, com duas traves. Ao lado da quadra descoberta, há uma pracinha, que, no entanto, não era utilizada, necessitando inclusive de maior manutenção. Ao lado do ginásio ficam alguns brinquedos de madeira, formando outra pracinha, esta sim, bastante utilizada, principalmente durante os recreios.

A escola Cristal possui na parte mais baixa do seu terreno algumas salas de aula onde ficam as turmas de jardim e de anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas salas estão interligadas por um pátio coberto, e estão separadas da escola por um portão. A escola ainda possui muitos espaços amplos, inclusive com algumas árvores e áreas com areia. Conta ainda com uma sala de dança, em um prédio separado, ao lado do bloco B, onde são desenvolvidos projetos de dança e ginástica desde 1984, atendendo estudantes e mães³².

Complementando a descrição da estrutura, a escola Cristal ainda possui biblioteca, sala de reuniões, sala dos professores, cozinha e refeitório. Atualmente a escola atende nos três turnos e conta com cerca de 80 professores, atendendo a 1526 estudantes. Dentre estes professores, seis são de Educação Física.

3.3 COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO E ACESSO

Sobre os colaboradores, estes totalizaram sete³³ e foram classificados em duas categorias: docentes e discentes. A primeira categoria foi selecionada de acordo com seguintes critérios: a) ser professor ou professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no ensino fundamental; b) Estar em exercício entre os anos de 1989³⁴ e 2010³⁵; c) Ter interesse e disponibilidade de participar da pesquisa.

Os estudantes foram selecionados em um primeiro momento com a intenção de contemplar a representatividade dos três ciclos de formação, com a participação em entrevistas realizadas em três grupos de quatro estudantes, ao final do período de observação. A escolha destes estudantes foi baseada no contato que tive com as turmas

³² Site da escola (acesso em 25 de julho de 2016).

³³ Quatro docentes e três discentes.

³⁴ 1989 é o ano em que as inovações curriculares iniciam na RMEPOA, com a entrada da Administração Popular na Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

³⁵ 2010 é o ano em que iniciam as discussões sobre a produção dos Referenciais Curriculares da RMEPOA.

durante as aulas, e em conversa com os professores colaboradores, que indicaram alguns nomes, com a intenção de não privilegiar critérios relacionados à participação em aula, disciplina ou desempenho escolar.

A negociação de acesso se iniciou em cinco de agosto de 2015, com uma reunião com o diretor pedagógico da SMED, em conjunto com outras duas colegas pesquisadoras. A reunião tratou de apresentarmos os nossos respectivos projetos e solicitarmos a carta de aceite da SMED (ANEXO A) assinada pelo diretor pedagógico disponibilizando a entrada nas duas escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Em posse da carta de aceite, entrei em contato com o professor Wando³⁶, da escola Hípica, e com o professor Antônio da escola Cristal, agendando uma data para realizar minha primeira visita até as escolas. Neste ponto, o acesso nas duas escolas foi muito semelhante. Procurei uma data em que eles tivessem algum período de planejamento disponível, também para não atrapalhar, tanto os professores, quanto a organização da escola. Na escola Cristal, foi durante o turno da manhã, e havia marcado com o professor Antônio por meio virtual, já que o conhecia do curso de graduação onde fomos colegas. Ao chegar à escola me identifiquei para uma funcionária que abriu o portão para mim, após informar que tinha uma reunião marcada com o professor Antônio no segundo período.

A primeira visita na escola Hípica foi durante o turno da tarde, quando o professor Wando possuía menos turmas. Já havia realizado contato por telefone com Wando, no sentido de agendar esta visita, facilitando o acesso, pois também já o conhecia do curso de graduação. Em conversa com os dois professores, nas suas respectivas escolas, apresentei os objetivos do trabalho, o roteiro de observações e realizei o convite formal para colaborarem com a pesquisa, que foi prontamente aceito por ambos. Em seguida, conversamos sobre outros professores da escola que atendessem aos critérios de seleção anteriormente explicitados.

Na escola Cristal, a sugestão de Antônio foi a professora Rosa, que atendia aos critérios de seleção e ainda estaria presente nos mesmos dias que ele, potencializando o tempo destinado às observações. Como a professora já estava presente, esperei até o recreio para poder conversar com ela e explicar os objetivos do trabalho e o que seria

³⁶ Visando preservar a identidade dos colaboradores desta pesquisa, todos os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

feito durante as observações. Ao final da conversa, a professora Rosa aceitou participar da pesquisa.

Na escola Hípica, Wando conversou com a vice-diretora e juntos indicaram o professor Evair. Como a visita nesta escola foi feita depois da primeira, onde já havia contado com o aceite de dois professores que trabalham com os ciclos A e B, solicitei que, se possível, a indicação fosse de um professor que trabalhasse com os ciclo C, o que foi confirmado pela vice-diretora, em relação às turmas do professor Evair. Neste momento, Wando já havia me introduzido à vice-diretora, que após a apresentação da carta de aceite da SMED e do resumo do projeto do trabalho, aceitou que eu realizasse a pesquisa na escola.

Da mesma forma, Antônio me apresentou à vice-diretora da escola Cristal, que após uma breve conversa sobre o projeto e fazer algumas perguntas sobre como seriam as observações, leu a carta de aceite da SMED e permitiu que eu realizasse a pesquisa na escola. Nas duas situações, meu contato maior foi com as vice-diretoras, na escola Cristal, porque os dias em que eu fui até a escola coincidiram com o dia de compensação da diretora, a qual eu encontrei apenas duas vezes na escola. Já na escola Hípica, encontrei com o diretor apenas no segundo dia de observação, quando fui apresentado a ele pela vice-diretora, depois o mesmo entrou em licença saúde durante um longo período e no final do ano deixou a escola.

Neste mesmo dia, fui até a escola Hípica acompanhando o professor Wando. Ao chegar na escola, ele me apresentou a Evair, que estava preparando sua aula, colocando uma rede de vôlei na quadra coberta. Combinamos de conversar melhor na sua “janela”³⁷, no terceiro período, imediatamente antes do recreio. Apresentei os objetivos do projeto e o roteiro das observações para Evair, que aceitou participar da pesquisa, no entanto, demonstrou alguma resistência, se referindo a outras pesquisas das quais participou sem obter um retorno dos pesquisadores. Esta resistência foi desaparecendo durante nossa conversa quando revelei que também era professor da RMEPOA, e que ficaria muito satisfeito de poder aprender com esta investigação, da mesma forma que me comprometi de apresentar os resultados da pesquisa na escola.

³⁷ Mais uma expressão do léxico da RMEPOA, é como comumente os professores denominam seus períodos de planejamento.

Assim, após o contato com o último professor, alcançamos o número de quatro docentes colaboradores, representando uma variedade tipográfica conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Informações dos docentes colaboradores.

	Professor	Idade	Ano conclusão Graduação	Ano conclusão Pós-Graduação	Ano de ingresso na RMEPOA	Tempo na escola	Turmas na Escola	Regime de trabalho
Escola Hípica	Wando	30	2008	2014 (mestrado)	2010	1 ano	11	30h
	Evair	55	1987	2000 (especialização)	1992	24 anos	5	40h
Escola Cristal	Antônio	32	2009	2012 (especialização)	2010	5 anos	7	40h
	Rosa	53	1985	2002 (especialização)	1997	18 anos	10	40h

Em um segundo momento, já durante as observações, eu fui apresentado às turmas que acompanharia pelos seus respectivos professores. As reações foram as mais diversas. Em duas turmas de A10 da professora Rosa alguns estudantes conseguiram identificar pelas minhas roupas (calça e casaco de abrigo) que eu era professor de Educação Física. Nas turmas de C20 do professor Evair, aproveitando que o tema trabalhado naquele momento em suas aulas era o vôlei, o professor brincou dizendo que eu era um olheiro de um time de vôlei, e que estaria avaliando a turma nas aulas, o que muitos acreditaram durante algumas semanas.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES

A pesquisa etnográfica possui, de acordo com Goellner e colaboradores (2010), algumas tarefas principais que são: saber estar, saber ver, saber ouvir e saber escrever. A primeira, saber estar, remete ao acesso ao campo e a permanência neste, aos atributos necessários para que pesquisadores possam realizar sua investigação. Já saber ver e ouvir, alude ao fato de que o acesso aos significados e sentidos são permitidos pelas ações e pelos discursos dos sujeitos inseridos no contexto. Por fim, saber escrever é necessário, pois, o texto descritivo dotado de densidade e detalhes é o que caracteriza a produção deste tipo de investigação.

É nesta perspectiva que, dentre os instrumentos para a coleta das informações no campo, elencamos a observação participante, a produção de diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem uma série de recomendações e possíveis cenários na relação da observação participante, dentre elas, a constatação de que a participação varia ao longo do estudo de acordo com as relações desenvolvidas, a aceitação pelos sujeitos, os objetivos estabelecidos, as necessidades da investigação e as pressões do contexto investigado. No entanto os autores alertam para cuidados necessários para avaliar o nível de envolvimento, com o prejuízo de perder o foco dos objetivos da pesquisa.

Woods (1995) também faz dois importantes alertas quanto ao envolvimento na observação, o primeiro é que não haja um envolvimento demasiado, para que os valores dos sujeitos estudados não sejam colocados à frente dos objetivos da pesquisa, transformando pesquisadores em nativos. O segundo alerta, é quanto à possível dificuldade de estranhamento, visto que as rotinas escolares são muito semelhantes e por se tratar de um ambiente já conhecido, poderia tornar-se uma armadilha.

Durante as observações busquei sempre me posicionar dentro das aulas ainda que não participasse diretamente. Minha participação se deu no sentido de auxiliar os professores quando solicitado durante as aulas, na interação com os demais professores durante os recreios e raramente quando coincidiam os períodos de planejamento dos dois colaboradores. Ainda é possível identificar como participação, a interação com os estudantes durante os momentos de aula, nos deslocamentos entre sala de aula e local da aula de Educação Física, e algumas vezes, durante o almoço deles.

Em algumas ocasiões, principalmente durante as aulas das turmas de A10 da professora Rosa, optei por me retirar do local da aula por entender que o interesse de algumas das crianças estava maior com relação à minha presença do que com a aula em si. Quando alguma criança deixava a aula e se dirigia até mim, conversava brevemente e sugeria que ela retornasse para a atividade que estava acontecendo, o que ocorreu diversas vezes durante as observações. No entanto, em duas ocasiões, um grupo de seis ou sete crianças permaneceu perto de mim, o que visivelmente preocupou a professora Rosa. Sugeri que elas retornassem para a atividade repetidas vezes, como não surtiu o efeito esperado, optei por me retirar do local. Em uma destas ocasiões deixei o ginásio e fui até a aula do professor Antônio, que estava acontecendo no mesmo horário. Na

outra, saí do ginásio e me sentei afastado em um local onde era possível enxergar a aula pela porta, e então fui me aproximando novamente até voltar para mais perto da aula. Durante o recreio conversei com Rosa sobre o ocorrido e combinamos que esta seria a postura adotada dali em diante, caso algo semelhante voltasse a acontecer.

Estas situações fazem parte do imponderável e que não há uma norma a qual seguir. Ainda que as diferentes literaturas façam alertas para as mais variadas situações, o modo de agir do pesquisador é algo que foi sendo construído durante minha própria caminhada investigativa nas duas escolas. A inexperiência com a utilização deste instrumento acabou sendo compensada pela parceria estabelecida com os professores colaboradores, que através do diálogo constante, me indicaram a postura que esperavam de um observador dentro das suas aulas. As observações no campo iniciaram no dia 08 de setembro de 2015 e se encerraram no dia 21 de dezembro de 2015.

A entrevista consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com a finalidade de obter informações sobre a outra (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A entrevista pode constituir o principal instrumento de obtenção de dados, juntamente com a observação e as demais estratégias, e tem finalidade de obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Também podem servir para que os colaboradores possam verbalizar alguma questão que tenha causado dúvidas no pesquisador ou para confirmar alguma hipótese (WOODS, 1995).

Por se tratarem de entrevistas semiestruturadas, Bogdan e Biklen (1994) indicam que há uma maior flexibilidade, que oferece ao pesquisador a possibilidade de avaliar o andamento do roteiro pré-determinado e oportunizar ao entrevistado que amplie o conteúdo de suas respostas.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os docentes, sendo três entrevistas realizadas nas próprias escolas e uma realizada na casa do pesquisador. Também foram realizadas entrevistas com três grupos de estudantes, sendo um grupo do terceiro ciclo, um do segundo ciclo e outro do primeiro ciclo, respectivamente das turmas de C20, B20 e A10³⁸. Foram convidados quatro estudantes de cada uma destas três turmas, com a autorização prévia da escola e dos responsáveis por meio de comunicado por escrito enviado pela escola.

³⁸ Respectivamente equivalentes ao oitavo, quinto, e primeiro anos do ensino fundamental.

Por se tratar de um instrumento de pesquisa com a qual não tive tanto contato, realizei uma entrevista em grupo experimental com estudantes da escola onde trabalho, de turmas que não as minhas e com o auxílio de outra pesquisadora. Esta entrevista em grupo experimental foi realizada na escola onde trabalho, com quatro estudantes de uma turma de C20 indicados pela professora de Educação Física e que se disponibilizaram a participar desse diálogo. A entrevista em grupo experimental contou com a autorização da direção da escola, dos responsáveis pelos estudantes e da sua professora de Educação Física. O roteiro de entrevista foi o mesmo utilizado posteriormente com os outros grupos, após alterações. As informações obtidas neste grupo de pesquisa não foram utilizadas neste trabalho de forma direta, mas serviram de base para a reformulação do roteiro semiestruturado e para os procedimentos a serem observados durante esta entrevista em grupo.

Após a realização da entrevista em grupo de familiarização com este instrumento, conversei com a pesquisadora que me auxiliou e compreendemos que a presença de mais de um adulto naquela situação poderia intimidar demais os estudantes, no sentido de que estes falassem menos e de forma mais sucinta. Desta forma, decidi que conduziria sozinho as próximas entrevistas em grupo. Também realizamos algumas modificações no roteiro semiestruturado e alguns apontamentos a serem feitos antes de iniciar a entrevista, como solicitar que desliguem os celulares, ou coloquem em modo silencioso, pedir para que não mascuem chicletes ou balas durante a entrevista e que falem mais alto para facilitar a captação do áudio pelos gravadores.

A entrevista em grupos buscou contemplar dois meninos e duas meninas em cada grupo. Com o grupo de C20, marcamos a entrevista em um dia que a turma estava dispensada da aula, pois haviam feito um passeio durante dois turnos em outro dia da semana. Três estudantes compareceram, apenas um menino faltou. As demais entrevistas em grupo aconteceram durante algum período de aula que não o de Educação Física, com quatro estudantes cada.

A opção por realizar as entrevistas com os estudantes em grupo se deu por entender que, de acordo com Silva (2012, p. 271), facilitaria o diálogo, o confronto de opiniões diversas e a reflexão compartilhada pelos indivíduos e suas perspectivas. No entanto, as limitações encontradas durante este processo proporcionaram reflexões e ações que foram decisivas para o andamento da investigação e a análise das informações.

A entrevista com os estudantes de C20 teve duração de 58 minutos e aconteceu de forma descontraída, com muitas contribuições para a pesquisa. No entanto, a entrevista com o grupo de B20 e A10 não ocorreu da mesma forma. Turcati (2012, p. 36) já apontava algumas limitações encontradas em seu trabalho realizado com turmas de jardins A e B da creche da UFRGS, onde também realizou entrevistas coletivas. Encontrei algumas destas limitações referidas pela autora, como a impaciência dos estudantes para finalizar a participação, dificuldade de compreensão do que estava sendo dito por eles, e as falas breves em alguns momentos e sobrepostas em diversos momentos. Concordamos que “alguns pequenos ainda têm dificuldades para expressar o que pensam e captar o que está sendo dito não é tarefa fácil para quem realiza este tipo de intervenção pela primeira vez” (TURCATI, 2012, p. 37).

Assim, as entrevistas realizadas com estes dois grupos foram ouvidas na íntegra, porém não foi transcrita. A entrevista com grupo de B20 teve duração de 37 minutos e a entrevista com grupo de A10 teve 20 minutos de duração. Considerando tanto as grandes partes inaudíveis e os conteúdos das gravações, e levando em conta o trabalho de transcrição e análise que seria realizado posteriormente, optamos por não utilizar as duas entrevistas. O quadro a seguir apresentará os três estudantes colaboradores da pesquisa:

Quadro 3: Informações dos estudantes colaboradores.

	Estudante	Idade	Ano ingresso na escola	Ano-ciclo
Escola Hípica	Isabela	14	2006	C20
	Allan	15	2006	C20
	Sophia	14	2007	C20

Desta forma, foram transcritas quatro entrevistas com professores, sendo as durações do áudio delas de 1h36min27s (Evair), 1h04min51s (Rosa), 1h16min26s (Antônio) e 1h36m36s (Wando), e mais uma com os estudantes, sendo a duração desta de 58 minutos. Após a transcrição, foi realizada uma leitura juntamente com o áudio de cada entrevista para corrigir possíveis erros de digitação. Em seguida, as entrevistas foram encaminhadas por e-mail para os colaboradores, solicitando que lessem e, se considerassem necessário, que sentissem-se livres para fazer qualquer alteração, correção, supressão ou adendo no conteúdo.

Os diários de campo consistem em um relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, vivencia, e pensa durante sua imersão no contexto investigado, sendo o que trazem Bogdan e Biklen, (1994). Os autores ainda destacam que todos os dados obtidos na observação participante devem constar nos diários de campo, até como forma de complementar as entrevistas, pois gestos, movimentos, expressões faciais dos entrevistados podem revelar dados sobre o fenômeno pesquisado.

Os diários de campo, escritos à mão durante as observações no campo, foram posteriormente transcritos para formato digital, também como uma maneira de realizarmos uma primeira etapa de análise sobre os dados obtidos.

Por fim, a análise de documentos foi realizada de maneira complementar. Os Referenciais Curriculares da RMEPOA foram retomados e analisados, assim como outros documentos relevantes para a investigação, como o Projeto Político-Pedagógico das escolas investigadas. Outros documentos como planos de ensinos, unidades didáticas, planos de aulas, ou afins, ainda que citados por alguns dos colaboradores, não foi possível o acesso a eles, mesmo sendo solicitados diversas vezes.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS

Os aspectos éticos cuidados foram aqueles preconizados pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que dizem respeito à pesquisa envolvendo seres humanos. A realização desta pesquisa contou com os seguintes cuidados éticos:

1. Aceite e autorização por parte da SMED para a realização da pesquisa nas escolas selecionadas através da carta de aceite;
2. Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
3. Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
4. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
5. Devolução das entrevistas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;

6. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.
7. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

3.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a obtenção das informações, estas foram analisadas de acordo com uma série de procedimentos. Primeiramente, foi realizada uma leitura exaustiva de todo o material produzido, tais como os diários de campo, os registros das observações, as transcrições das entrevistas e os documentos elegidos para a análise. Este movimento serviu para ter contato com o todo do trabalho e das informações produzidas. Cabe ressaltar que o processo de análise das informações inicia já mesmo no trabalho de campo, com o registro das primeiras impressões e não finda mesmo após a devolução dos colaboradores, como Wittizorecki (2009) indica, trata-se de um trabalho circular, caracterizado por um intenso ir e vir às informações obtidas no campo e aos referenciais teóricos.

O passo seguinte foi identificar pequenos trechos do material produzido no campo com a finalidade de destacar unidades de significado do trabalho, ou seja, unidades de assunto de um determinado tema. Essas unidades de significado, após terem sido identificadas, foram classificadas e agrupadas de acordo com a proximidade dos temas, assim constituindo três categorias de análise: Concepção e percurso dos docentes; organização escolar e da RMEPOA; e, relação dos estudantes com o conhecimento.

Após agrupar as unidades de significado em categorias de análise, o passo seguinte foi a triangulação dos dados com vistas a poder produzir informações que permitiram compreender o problema de pesquisa. Esta triangulação foi realizada ao dialogar com o conhecimento produzido no trabalho de campo, a produção teórica já existente e as interpretações do pesquisador.

Desta forma, foi possível realizar a escrita de três capítulos com a análise das informações obtidas, fragmentados apenas para facilitar a compreensão da escrita, visto que o fenômeno estudado se apresenta de forma indissociável no que se refere aos três

elementos principais identificados na organização do conhecimento nas aulas de Educação Física nas duas escolas investigadas.

CAPÍTULOS DE ANÁLISE

Esta dissertação tem por objetivo identificar e compreender quais conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para cumprir o que se propõe este trabalho, é preciso compreender a concepção de Educação Física de cada professor, partindo dos conhecimentos que estes privilegiam em suas aulas, identificados durante as observações, conversas com estudantes e nas entrevistas realizadas com os próprios. Ainda assim, é importante destacar que não temos a intenção de julgar a prática de nenhum dos professores, tampouco elencar melhores ou piores práticas e conhecimentos. A intenção é compreender as razões para que determinados conhecimentos sejam abordados e outros não, e de que forma estes elementos se articulam com a concepção dos professores, resultando em estratégias, possibilidades e limitações produzidas na prática pedagógica. Tampouco temos a intenção de forçar uma associação direta entre a prática dos docentes e as concepções teóricas da Educação Física.

Identificamos, através da pesquisa, três elementos recorrentes, tanto nas falas dos professores e estudantes, quanto nas observações³⁹, e que influenciam de alguma maneira a seleção e a organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física. O primeiro tem relação com a trajetória dos docentes, a formação de cada professor, suas experiências profissionais antes da docência, o percurso dentro da RMEPOA até chegarem às suas escolas atuais, a busca por formações que qualifiquem seu trabalho e as concepções de Educação Física de cada docente. O segundo elemento diz respeito aos aspectos da organização das escolas, seus tempos e espaços, as questões estruturais, materiais disponíveis, relação com os demais membros do professorado, e os aspectos referentes à RMEPOA e suas políticas educacionais. Por fim, as relações com os estudantes, características das turmas, diferentes faixas etárias, aspectos sociais das comunidades, o modo como os estudantes também organizam o conhecimento, as contribuições e desafios resultantes do trabalho com as crianças e adolescentes constituem o terceiro elemento identificado.

³⁹ Os trechos retirados do diário de campo, onde foram sistematizadas as observações, foram incorporados no texto dos capítulos de análise, ao invés de serem escritos a parte como as citações das entrevistas, por compreendermos que o estilo de escrita adotado neste trabalho, seria privilegiado por uma maior fluência decorrente desta opção.

4 CONCEPÇÕES E PERCURSOS DOS DOCENTES

Encontramos dentre os quatro professores, diferentes concepções de Educação Física, e, para evitarmos uma mera rotulação, buscamos aproximar⁴⁰ a perspectiva de cada professor, através das informações obtidas pela pesquisa, com características das teorias e abordagens constituídas pela área. Encontramos elementos que nos permitem aproximar a concepção do professor Evair à abordagem da Aptidão Física, ou Saúde Renovada (NAHAS, 1997; GUEDES e GUEDES, 1996), principalmente no que se refere à sua fala:

“[...] não vejo a Educação Física como uma disciplina da área do desenvolvimento físico, como tem as teorias né, como tá no currículo. Eu vejo a Educação Física como uma área de saúde, prevenção. Vai muito além do treinamento, ela dá informação e dá prevenção. Então ela é um suporte dentro da saúde pública. Se fosse melhor valorizada, não digo nem mais e nem menos, mas melhor valorizada, talvez nós tivéssemos os hospitais, e os postos de saúde, muito menos lotados. Questões muito simples né, que são simples, de diabetes, de colesterol, pressão alta, são questões que eu vejo que boa parte da população poderia ter uma condição de vida bem melhor se fizesse, se desse mais importância pra essa área da Educação Física, como é a área da nutrição, das artes, que lida não só com o corpo, mas com a mente com o bem-estar” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

A importância conferida à prática de uma atividade física com a finalidade de obter um estilo de vida mais saudável também é relatada por Evair como um dos objetivos das suas aulas. A prática de uma modalidade esportiva é incentivada, mas não visando uma performance esportiva em alto nível, mas sim que proporcione autoestima. Os conhecimentos referentes à fisiologia e à nutrição também são frequentes em suas aulas, como evidenciam os seguintes trechos das entrevistas com Evair e com Sophia, estudante de uma de suas turmas de C20:

“A Educação Física é uma das poucas que trata, que eu vejo as aulas de ciências e tudo mais, dependendo do professor ele trata muito tecnicamente a área de ciências, do corpo humano, a célula e tudo mais. Só que a Educação Física seria o laboratório vivo dessa área. Tu sabe que a célula funciona, que existe a sudorese, que existe um aumento do batimento, mas por que que essa alteração existe

⁴⁰ Importante ressaltar que a intenção desta análise é de fazer uma aproximação de elementos das falas e da prática dos docentes com elementos que caracterizam as teorias da Educação Física, e não estabelecer uma relação direta, tampouco enquadrar cada docente em uma teoria.

dependendo do movimento que tu faz, dependendo da ação que tu faz” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

“[...]porque ele ensinou, ele ensinou coisa de alimentação também, por que sempre quando a gente, eu e a Isabela, como a gente faz juntas, a gente perguntava pra ele, "ah sor, isso daqui...", ele ensinou também aquelas funções de informação nutricional dos alimentos e a gente não prestava atenção e isso, hoje, qualquer coisa que eu como eu olho a informação nutricional... por que eu aprendi com ele, e com professor nenhum, nenhum professor de Educação Física ensinou isso. Então além de ele ensinar esporte, ele ensinou alimentação e isso é muito bom” (Entrevista estudante Sophia, 09/12/15)⁴¹.

Apesar de apresentar elementos significativos da sua prática que aproximam sua concepção de Educação Física com a teoria da Aptidão Física, Evair demonstrou em algumas aulas uma proximidade de outras teorias. Ainda que não se ampare nas bases da concepção Crítico-Superadora (SOARES, *et al.*, 1992), o professor também trabalha com os elementos da cultura corporal em suas aulas, tais como esportes, jogos cooperativos e ginástica, numa mescla ora com danças, ora com lutas. Neste último tema, incorporado mais recentemente em suas aulas, Evair abordou questões mais amplas com relação às lutas tais como mostradas a seguir:

“E luta é um termo que eu gosto de frisar, que quem luta né, até já virou chavão, quem luta não briga. A gente luta pra dar uma boa aula, a gente luta pra sobreviver, a gente luta pra viver legal. A gente luta por várias coisas boas. Tá num tatame, tu luta pra ser muito bom naquilo que tu faz, mas sempre respeitando o teu adversário. Se tu não respeitar o teu adversário, tu não vai ter adversário pra treinar, pra lutar. Se tu desrespeitar as regras do tatame, tu vai sair. Se tu começar a brigar na rua, tu sai do tatame [...] E isso ai eu tento passar pros alunos, que lutar é batalhar, batalhar pra ter um ensino melhor, batalhar pra... Aqui na luta a gente aprende isso. Então eles tem se respeitado muito pela questão das lutas” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Justamente esta reflexão sobre a prática realizada junto com os estudantes, que aparece valorizada como método é também característica frequente das aulas do professor Wando, que ainda defende como objeto de estudo das aulas de Educação Física, os conhecimentos pertinentes á cultura corporal:

“[...] mas ao passar do tempo e tendo convivência com o pessoal do diretório acadêmico, com o movimento estudantil, com leituras mais da linha progressista de esquerda dentro da Educação Física, eu fui aprendendo que o papel da Educação Física, como área de conhecimento não tá ligada a uma linha né, só uma parte, só uma

⁴¹ A entrevista aqui referida foi realizada com um grupo de três estudantes de C20, Sophia, Isabela e Allan, assim como os próximos trechos nos quais aparecerem algum dos três nomes dos estudantes se refere à esta mesma entrevista. Em alguns trechos foi retirado partes maiores do diálogo entre os interlocutores, com os nomes antecedendo as falas.

representação da cultura corporal né, mas de várias. Então aí, nisso, tu tem que entender. Eu, pelo menos hoje, consigo entender a Educação Física como um conjunto de elementos da cultura corporal né, então tem as danças, tem as lutas, tem as questões populares, os jogos populares e tem o esporte. Tem várias outras representações dessa cultura corporal que fazem parte da Educação Física né, até por que a história da Educação Física ela tem várias correntes, várias vertentes né.[...] e principalmente, e aí eu acho que é o difícil fazer, mas que é o desafiador, é tu conseguir refletir sobre isso, né. Como que aquele determinado elemento da cultura corporal tá inserido na sociedade e como que tu consegue pensar sobre ele né. Então tu pensar, por exemplo, o esporte, não só o esporte pelo esporte, por que senão viraria uma escolinha de futsal, mas pensar, por exemplo, o futebol, ‘pô, o futebol é só coisa de guri?’, não, o futebol não é só coisa de guri né, ‘o futebol, como é que a gente pode fazer diferente? os jogos, como é que a gente pode fazer um jogo pra que todo mundo participe?’. Então eu acho que é isso, é tentar pensar na reflexão sobre os elementos da cultura corporal naquele espaço” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

As características da teoria Crítico-Superadora identificadas na prática do professor Wando estão de acordo com a valorização dos conhecimentos e da contextualização de como estes conhecimentos foram constituindo-se e modificando-se ao longo dos anos, atribuindo uma compreensão do caráter provisório destes conhecimentos, na medida em que estes podem e devem ser transformados de acordo com os tempos históricos. Em determinada aula, alguns estudantes de uma das turmas do professor Wando, após conhecerem e praticarem o jogo de queimada em que nenhum participante era eliminado, mas sim trocavam de time, conseguiram inferir, com auxílio do professor, que a aula acontecera sem nenhuma briga ou problema de indisciplina, pois estavam realizando uma atividade não excludente em que no final não havia vencedores ou perdedores, já que praticamente todos participantes trocaram de time em algum momento.

A concepção de Educação Física da professora Rosa aproxima diversos elementos de diferentes teorias da área. O conhecimento sendo construído através da interação das crianças com o mundo por meio de jogos e brincadeiras, e abrangendo outros conhecimentos vinculados à alfabetização e à matemática são elementos presentes na teoria Construtivista (FREIRE, 1989) e que puderam ser identificados na prática de Rosa:

“Então eles sentam, aí eu peço pra imitar alguma coisa, eles saem correndo, fazem aquilo, eles voltam e assim eu vou indo, e aí nisso tu pode trabalhar tudo que tu quiser. Nessa imitação tu trabalha toda a parte de esquema corporal, pode trabalhar com toda a parte de material que tu tens, com cores, tudo isso tu vai agregando. Que eu

gosto de colocar cores, números, essas coisas, ir trabalhando com eles. Esse ano, as noções temporais e espaciais eu não consegui trabalhar. Frente, atrás, essas coisas” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Características da teoria Desenvolvimentista (GO TANI, *et al.*, 1988) também puderam ser identificadas na fala da professora, demarcada na diferenciação de conhecimentos trabalhados de acordo com cada idade, diferenciando habilidades básicas locomotoras, manipulativas e estabilizantes trabalhadas com os estudantes mais novos, das habilidades mais complexas trabalhadas com os estudantes mais velhos, neste caso, gestos específicos de diferentes modalidades:

“Com os pequenos, eu quero trabalhar o esquema corporal, sempre começo com isso, eu quero trabalhar aquelas noções básicas de espaço, tempo, alguma coisa ali, dentro, fora em cima, baixo, essas coisas, sempre com os pequenos eu penso isso. Então os pequenos eu gosto muito de brincar coisas de imitar, eu acho que eles têm que ter esse lado lúdico junto, penso nisso né. [...] com os grandes eu gosto que eles saibam pelo menos os quatro, assim, futebol, vôlei, basquete e handebol, que eles tenham passado por isso, que passem por todas as coisas do atletismo e coisa muito de sensibilização” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Ao se referir à sensibilização, Rosa indica uma abordagem de sensibilizar os estudantes para as limitações e necessidades especiais que pessoas com deficiência possuem ao praticarem uma atividade física. Rosa costuma realizar atividades em que os estudantes são privados de algum sentido, como visão ou audição, ou então simulam atividades sobre cadeira de rodas e até mesmo realizam a prática de vôlei sentado. Ainda sobre a concepção de Educação Física, Rosa possui uma preocupação em proporcionar um maior repertório possível de movimentos para os estudantes e também de práticas não-hegemônicas:

“Então eu acho que a gente deveria ter um lugar pra skate na escola, que eles pudessem experimentar, tem gente que nunca experimentou, que eles pudessem ter um lugar pro patins, eu não tô dizendo fazer uma coisa especial. Um piso que tivesse isso, entende? De atletismo, de tudo” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

A intenção de oportunizar a vivência de práticas não-hegemônicas é um ponto em comum entre os quatro professores. Todos manifestaram preocupação de incorporar estas atividades em suas aulas no futuro de acordo com as possibilidades, no entanto, Evair e Wando já conseguiram contemplar conhecimentos pertinentes a estas atividades, como narrado por eles próprios:

“A gurizada, na maioria negra, então essa coisa do basquete reforçou muito, já tinha o movimento hip hop, então a gente trabalhou um

pouco com música, com esporte, com alguma coisa diferente [...]” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

“Por que não o futebol? Nada contra o futebol, mas até por ser mais popular, mais conhecedor, então vamos dar chance de eles aprenderem algo que não é tanto do domínio deles [...]” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

“E proporcionar que todo mundo pudesse experimentar tudo né, [...] tem que experimentar saber que é uma bola de basquete, tem que passar por uma peteca, manipular uma raquete de tênis, sabe” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Identificamos na prática do professor Antônio, assim como na de Rosa, elementos que remetem a mais de uma teoria da Educação Física. As etapas do desenvolvimento motor também são respeitadas e levadas em consideração na seleção dos conhecimentos contemplados em suas aulas. Habilidades motoras básicas como saltar, pular, correr, chutar e arremessar são ensinadas por meio de brincadeiras aos estudantes dos anos iniciais. Na medida em que os estudantes avançam de ano ciclo, os conhecimentos contemplados incluem jogos pré-desportivos e, na segunda metade do ensino fundamental, os esportes, de maneira mais específica.

Antônio também apresenta elementos que o aproximam da abordagem Saúde Renovada, como conhecimentos sobre o corpo e fisiologia:

“Faço eles perceberem quando eles estão fazendo atividade física, as diferenças no corpo. O coração bate mais rápido, e suam. Explicar assim como, numa linguagem deles né, fazer com que eles entendam essa noção corporal” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Antônio ainda considera importante abordar conhecimentos pertinentes à cultura corporal, mas sua fala revela uma preocupação com as questões emocionais e afetivas, em desenvolver elementos da socialização dos estudantes no ambiente escolar, tendo em vista uma educação integral dos indivíduos e formação de cidadãos com capacidades voltadas para a convivência social:

“Tem que ensinar as crianças a brincar né [...] eu enfatizo isso por que eu trabalho mais com os pequenos né. As crianças muitas vezes chegam na escola e não sabem nem brincar com o colega. Tem uns que só querem brincar sozinhos e a gente tem que ensinar essa convivência e essa forma de saber brincar sem prejudicar os colegas, brincar interagindo mesmo. [...] mas eu acho que a gente tem que trabalhar também com essa afetividade das crianças que as outras áreas, com seus conteúdos não conseguem trabalhar. A gente com a Educação Física, a gente trabalha a parte corporal e acho que integra mais a afetividade das crianças. [...] bom, tem que trabalhar com os conteúdos da Educação Física né, mas trabalhando de forma integrada, tentando né. Deveria ser assim, integrada com as outras

áreas para trabalhar, desenvolver as crianças de uma forma integral né” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Para além da tentativa de aproximar as concepções de Educação Física de Rosa, Antônio, Evair e Wando às diferentes teorias da Educação Física, ressaltamos que, com exceção de Wando, que identificou as propostas de suas aulas com a intenção de um aproximação da perspectiva Crítico-Superadora, nenhum docente se definiu como seguidor de uma ou outra abordagem. Por mais que possamos encontrar elementos que remetam às diferentes teorias da Educação Física, se faz necessário compreender que, na prática, a seleção dos conhecimentos e a forma como eles são organizados durante as aulas, são permeados por aspectos que incluem as trajetórias de formação dos docentes, as estruturas, físicas e organizacionais, das escolas e da Rede, e a relação direta com os estudantes.

A formação dos professores, as experiências profissionais em outras áreas anteriores à docência, os trajetos percorridos dentro da própria RMEPOA até chegarem a suas escolas atuais, e a busca contínua por formações que possam contribuir com sua prática pedagógica, são alguns dos aspectos que acabam influenciando na seleção e na organização dos conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física. Identificadas as concepções de cada professor, buscaremos relacionar seus percursos enquanto docentes com elementos das suas práticas.

Não intencionamos aqui narrar as histórias de vida individuais de cada docente por entender que este seria um propósito que merecesse talvez outra pesquisa que se dedicasse exclusivamente a isto. Durante a análise das entrevistas realizadas e antes mesmo, na realização das mesmas, compreendemos que cada entrevistado e entrevistada possui uma riqueza de assuntos e temas a serem investigados por meio de suas trajetórias pessoais. No entanto, partimos da compreensão de que outros aspectos, não relacionados diretamente às histórias de vida dos colaboradores, possuem igual importância na intenção de responder a questão desta pesquisa. Sendo assim, nos atentaremos aos aspectos das trajetórias dos docentes que ilustrem, problematizem e contribuam para a compreensão de como são organizados os conhecimentos nas aulas de Educação Física destes.

Em comum, os quatro professores relataram que um dos motivos que os levaram a escolher cursar Educação Física era a prática de alguma modalidade esportiva quando estavam na escola, ou o gosto por esportes ou por uma modalidade específica. Evair

relata uma “ideia distorcida” de Educação Física que possuía em sua experiência anterior à graduação:

“Como eu já praticava atividade física, corrida, atletismo escolar, tinha aqueles, campeonatos, torneios de atletismo, eu ia em velocidade, 100m, 200m, 400m. Aí fui pra essa área também que eu sempre gostei, de correr, de andar de bicicleta, de fazer atividade física, jogar, tudo. Mas com uma ideia pouco distorcida da Educação Física que era só o esporte em si”(Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Ao fazer esta reflexão, Evair se refere a um período da Educação Física escolar onde a prática de modalidades esportivas era privilegiada em relação a outros conhecimentos. Ao assumir esta concepção como “distorcida”, podemos identificar que Evair, hoje, compreende que a Educação Física, enquanto componente curricular escolar, deve contemplar outros conhecimentos que não “só o esporte”. Em suas aulas, além dos esportes como vôlei, basquete, handebol e atletismo, encontramos conhecimentos referentes às ginásticas, danças, lutas, fisiologia humana, higiene e nutrição.

Neste sentido, evitamos fazer relações lineares, ou seja, não necessariamente por ter praticado atletismo, Evair privilegia em suas aulas conhecimentos sobre esta modalidade. Contudo, há na escola Hípica uma combinação não formal sobre a organização dos conhecimentos referentes às modalidades de esportes coletivos que são ensinados em determinados anos ciclos, de acordo com um maior domínio que cada professor possui sobre o tema:

“Então tem aquele esporte que eu tenho um domínio maior, que eu tenho uma preferência, nesse caso o vôlei. Então, nós, voltando, com C20, então o esporte que eu vou trabalhar é o vôlei, aí tem outros professores, C30, C10, pegam outros esportes, então eles vão ter uma divisão né, vôlei, basquete...” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Ainda que exista uma combinação interna não formalizada em documentos como um plano de estudos da disciplina, por exemplo, há uma preocupação por parte do professor em não privar os estudantes de conhecimentos pertinentes das aulas de Educação Física. Neste caso, especificamente, podemos identificar a preocupação, em um nível imediato, com a qualidade das aulas, já que fica responsável pelo ensino de um esporte o professor que possui um “domínio maior” sobre este. Por outro lado, nos resta uma indagação sobre como este aspecto é dimensionado ou aferido. Parte-se do princípio de que todos os professores possuem, pela sua formação, as prerrogativas necessárias para que, assim que concursados e empossados, possam exercer sua

profissão plenamente, tratando de qualquer conhecimento da área em qualquer ano ciclo. No entanto, são justamente os percursos de cada docente, que, possivelmente, com a posição que o indivíduo ocupa no contexto da micropolítica escolar, resultam nesses acordos internos de organização curricular dentro da escola, e em alguns casos, permitindo que ocorra a acomodação dos docentes no sentido de que estes trabalhem apenas com os conhecimentos que possuem maior domínio. Neste caso, de acordo com Borba e Wittizorecki (2013), a relação micropolítica estabelecida é a de poder, e Evair, segundo eles, utiliza o recurso da sua autoridade, que se concretiza não na hierarquia organizativa, mas sim, se apoia na prerrogativa do tempo de escola do professor, que concede no “quero-quero⁴²” a prioridade de escolha das turmas aos professores com mais tempo de escola, estabelecendo de certa forma uma hierarquia.

Também na escola Hípica, Wando explica que a relação do professor com determinado conhecimento em sua formação, pode ser um fator limitador na abordagem deste conhecimento em suas aulas:

“Apesar de algumas coisas eu não ter muito, digamos assim, muitos elementos pra trabalhar, por exemplo, dança né. Apesar de já ter dançado num grupo de dança, eu tenho dificuldade de elaborar com os alunos uma dança, eu não consigo assim. É uma limitação minha, é uma coisa que eu tenho dificuldade de, ‘ah, hoje vamos fazer uma aula de dança. vamos fazer... sei lá, uma roda, uma cantiga de roda’. Não! Tenho essa dificuldade e sei dessa minha limitação né” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Outra limitação apontada por Wando em sua formação diz respeito às características do seu curso de graduação:

“Mas é como eu te falei, a minha limitação, que eu tenho, é por que eu tive dificuldades de ter uma experiência didática na minha graduação, por exemplo. [...] tu aprende muita coisa assim na universidade, não tem como negar. Eu aprendi muito, muito mesmo, assim, na experiência com os colegas, na experiência com as disciplinas. Mas eu acho que existe uma limitação muito forte na questão da didática, sabe. Tu aprende técnica, tu aprende conteúdo, mas tu tem muito pouca experiência didática na universidade. Tu vai ter um estágio lá no final do curso, tu tem experiências, às vezes, muito focadas naquela disciplina específica que tu ta fazendo, que às vezes tu dá uma aula. [...] mas tu da aula pros teus colegas, aí é fácil né, ta todo mundo ali querendo fazer” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

⁴² Quero-quero é uma expressão que compõe o léxico da RMEPOA. É o período do final de ano onde os docentes recebem um formulário preenchendo as turmas e os dias que têm preferência para trabalhar no ano seguinte. Em um acordo existente na maioria das escolas, o critério de desempate, caso haja mais de um professor ou professora querendo as mesmas turmas, é a antiguidade na escola.

Essas “limitações da formação”, assim como o “domínio” sobre determinada modalidade, muitas vezes resultado de uma maior aproximação de determinada prática antes ou durante a graduação, são elementos que influenciam na seleção dos conhecimentos trabalhados nas aulas. Apesar de ter incluído o basquete em suas aulas no início da carreira como professor, Evair não abordou esta temática em suas aulas com as turmas de C20, e, Wando não incluiu conhecimentos sobre dança nas suas aulas para as turmas de anos iniciais. Não cabe um julgamento, mas fica a provocação de que, nestes dois casos, a formação inicial dos professores pode ter influenciado na seleção dos conhecimentos contemplados em suas aulas.

Porém, não há um determinismo nesta provocação. Assim como estes dois casos serviram como um exemplo de limitação, ambos, Evair e Wando apontam para uma superação destas limitações através da formação continuada e da busca por conhecimentos que possam ampliar e qualificar os temas que trabalham em suas aulas:

“Tu também te força a te atualizar né, fazer cursos, comecei a todo ano a fazer um curso por conta minha mesmo, pra evoluir dentro do conhecimento. Acho que professor de Educação Física que a gente via tava muito acomodado [...] E hoje em dia não. Tem professores se qualificando. Vou dar o meu exemplo, tô fazendo lutas, tô fazendo o curso lá de musculação” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

“[...] e também eu tive que estudar né, eu tive que procurar entender um pouco mais dessa organização, pegar alguns livros pra dar algumas leituras, pra ver umas ideias de atividades pra fazer, né. Por que, realmente, não dá pro cara tirar da cabeça e inventar na hora, sabe. Claro que o cara tem que ter aquela coisa de às vezes, pô, não tá dando certo, bom tem que mudar, sabe. Mas eu acho que o cara tem que se instrumentalizar” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Em alguns casos, as primeiras experiências com a docência, ocorreram durante a própria formação inicial dos colaboradores, seja nos estágios curriculares, ou nos estágios extracurriculares, e até mesmo em experiências profissionais em outras áreas que não a escola. Rosa e Antônio tiveram a oportunidade de vivenciar trabalhos em hospitais e clínicas:

“Eu fiz a faculdade por gostar do esporte e comecei a trabalhar em clínica com autista, então eu não desempenhava na verdade a minha função de (professora de) Educação Física, eu era mais assim uma cuidadora, né. Aí depois de dez anos eu sai da clínica e trabalhei em sítio, aí que eu comecei a dar aula de verdade nesses sítios escola. [...] eu gostava muito da área da clínica, mas a clínica é uma coisa que te acaba, né. Trabalhar com criança, com ‘drogadito’, que depois eu trabalhei, é uma coisa muito pesada” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

“Eu fiz estágio no (Hospital de) Clínicas [...] com recreação na psiquiatria lá. Também aprendi muito lá, mas eu não segui nessa área nem procurei trabalhar nessa área também, depois que eu me formei. Eu sempre quis trabalhar em escola né, mas aprendi muito lá também” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

A relação da experiência em contexto da Saúde, principalmente no caso de Rosa, pode apontar uma disposição pelo trabalho de sensibilização e atividades de privação dos sentidos. A preocupação demonstrada por ela em proporcionar atividades que resultem aos estudantes uma empatia às pessoas com deficiência pode ter sido construída durante seus dez anos de trabalho com autistas, ou ainda, com suas experiências com estudantes cadeirantes. De todo modo, Rosa ressalta um aspecto que relaciona sua trajetória com sua prática:

“Então eu acho que é, sei lá, uma coisa que acho que os anos foram me dando um pouco mais de consciência. Pra mim, me satisfaz muito trabalhar, e principalmente o retorno dos alunos. Tu faz a atividade de ficar sem a visão com os alunos, o retorno que eles te trazem é uma coisa fantástica, dessa vivência deles” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

A “consciência” referida por Rosa pode ser compreendida como a importância atribuída a um conhecimento, neste caso, a sensibilização, como resultado da sua trajetória e o acúmulo de experiência em outras áreas, por meio de estágios e empregos, que foram transportadas e adaptadas pela professora, conferindo um sentido à sua prática. A satisfação obtida por Rosa em trabalhar com este conhecimento, vinculada ao “retorno” dos estudantes, é oriunda deste trabalho de adaptação da experiência de outras áreas que age de maneira direta na seleção do conhecimento de sensibilização e no modo com que a professora trata este conhecimento em suas aulas.

Não mais da área da Saúde, mas também sobre experiências de estágios e empregos em contexto não escolar, Antônio reporta que uma experiência em projeto social contribuiu para seu trabalho como professor, ainda que não imediatamente relacionada aos conhecimentos, mas na sua compreensão do contexto social encontrado nas escolas da RMEPOA em que trabalhou:

“Fiz um ano de estágio, no caso, extracurricular, remunerado, lá na Restinga, num projeto social. E lá, bah, eu aprendi muito. Era uma região carente, trabalha com crianças atendidas por um projeto social né, tem toda essa questão social lá que é muito forte, e eu consegui aprender muito lá. Acho que até aprendi mais lá do que na graduação, e isso me ajudou muito quando eu entrei na prefeitura, por que era mais ou menos a mesma clientela né, que a gente trabalha. [...] o quadro social assim, em volta da escola é parecido, apesar de ser numa região diferente né” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Notamos na fala de Antônio um elemento também problematizado por Wando, no que diz respeito à formação e a relação com a experiência prática que por muitas vezes é garantida apenas ao final do curso. Aprender “mais lá”, no estágio, “do que na graduação”, aponta para um aprendizado da experiência concreta na relação do trabalho ao qual o professor em formação muitas vezes vai encarar sem ter uma maior oportunidade de contato durante a graduação. Freitas (2006) entende que o antagonismo entre trabalho e capital orienta a concepção de conhecimento que vigora na atualidade, onde se separa o sujeito do objeto a conhecer, a teoria da prática, “não é sem razão que se conceba que primeiro devamos dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade” (p.98). As dúvidas que surgem ao ingressar no trabalho de professor, resultantes da ação prática, poderiam servir de elemento formativo, caso esta experiência, de forma equacionada, fosse transportada para o início da graduação, possibilitando assim que a prática suscite elementos a serem buscados na teoria com a finalidade de subsidiar à própria prática. Exatamente esta reflexão é realizada por Wando quando falou da sua formação:

“[...] então eu acho que essa vivência didática, ela precisaria ser antecipada no curso de formação e de preferência no primeiro semestre, sabe, pro cara, o cara tem que aprender né, a trabalhar com isso [...] eu acho que se eu to me formando professor, eu tenho que cair no lugar que eu vou dar aula desde o início. Aí a teoria tem que me instrumentalizar pra isso e não o contrário, não eu passar o tempo inteiro tendo teoria e depois, né, ir pra prática. Então eu acho que tem que ter uma inversão de entender que a prática constrói a teoria, que volta pra prática né, é uma relação dialética” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

O que Antônio e Wando identificam, são limites da formação que em alguns casos são contempladas por outras experiências de estágio não curricular ou de emprego, mas que podem também serem superadas durante a própria trajetória dos docentes dentro da RMEPOA. Não necessariamente são experiências opostas ou excludentes, e sim, complementares, e que da mesma forma, influenciam no trabalho dos professores. De todo modo, a trajetória dentro da RMEPOA é um elemento frequente nas falas dos docentes e que se relaciona tanto aos conhecimentos contemplados em aulas, quanto à metodologia de trabalho desenvolvida ao longo dos anos de trabalho.

Antônio modificou com o tempo os conhecimentos trabalhados com turmas de determinados anos ciclos, adequando sua proposta de acordo com as experiências e resultados obtidos pela sua prática:

“O próprio jogo da queimada que eu gosto de trabalhar, eu já vi que com os pequenos não tem como trabalhar. Fui vendo com o tempo que os pequenos têm essa dificuldade de se organizar em time né, aí eu trabalho mais brincadeiras que eu não preciso dividir a turma em times, em equipes. Quando chego em A30, B10, já terceiro e quarto ano, que daí a gente consegue fazer essa organização por times que eu trabalho queimada, então quando eu percebi isso, eu comecei a fazer brincadeiras parecidas com a queimada, por exemplo, mas sem precisar dividir em times, caçador, por exemplo. Eles todos tem que ficar num espaço, num quadrado e o caçador tenta acertar com a bola, aí é um só e os outros que vão sendo pegos pelo caçador vão virar caçador também. É uma brincadeira que eles gostam e que é parecida com a queimada né, que tem que jogar a bola no colega e tal. Eu já vi que até em A30 é difícil fazer a queimada, mas em B10 esse ano eu já comecei a fazer a queimada e eles gostaram, então tem isso” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Identificamos outros exemplos das transformações na seleção e organização dos conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física ocorridas durante a trajetória dos docentes. Rosa costumava trabalhar de maneira prática a corrida de resistência, com testagens no início e no final do ano letivo:

“eu acho que eu consegui fazer uns dois ou três anos isso e eu não fiz mais, porque eu disse, ‘não, eu tenho três aulas, quanto tempo que eu vou proporcionar pra esses alunos correrem pra que eles possam ter um trabalho de resistência de corrida, digamos, especificamente da corrida, não, não vou’. Então hoje em dia eu prefiro trabalhar o que é uma corrida de resistência, qual a diferença dessa corrida pra uma corrida de velocidade, então eu trabalho a corrida de resistência, mas eu não trabalho a resistência deles como eu queria, porque eu disse, ‘não tenho o porquê de eu trabalhar’, eu não vi mais objetivo nisso, entende? de trabalhar assim, o aluno tem que correr, se ele correu cinco voltas no começo do ano ele vai ter que correr dez no final, eu comecei a me questionar, ‘tá, mas, porque que eu quero isso?’ na verdade eu não quero, eu não tô formando atletas” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Além da já referida inclusão das lutas nas suas aulas, Evair modificou a utilização de alguns recursos metodológicos ao longo de sua trajetória enquanto professor:

“Antes eles tinham caderno de Educação Física, que com o tempo eu fui abolindo um pouco até por que, alunos maiores, da pra eles guardarem informação mentalmente, não precisa escrever necessariamente. Mas gostavam do seu caderno. Às vezes tinham o caderno de Educação Física até melhor que o de Português, Matemática, bem caprichado, com alguma informação ou outra. Fazer pesquisa, eu acho que não mudou muito, o que mudou, eu acho que foi a qualidade das coisas que tu tem. Tem mais tecnologia, tu tem mais possibilidade” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Nestes três exemplos podemos compreender que ao longo dos seus anos de trabalho na RMEPOA, Antônio, Rosa e Evair transformaram sua prática docente ao refletirem sobre sua prática e avaliarem pontualmente questões que poderiam potencializar seus trabalhos. Antônio percebeu a dificuldade dos estudantes de algumas turmas e compreendeu que deveria trabalhar queimada de um modo simplificado, adotando assim, jogos semelhantes à queimada, mas que respondessem ao problema descoberto por Antônio, a “dificuldade de se organizar em time” destas turmas.

Rosa, ao refletir sobre os objetivos das suas aulas, reformulou o modo que trabalhava os conhecimentos referentes às corridas de resistência, passando a abordar algumas questões mais conceituais e deixando de lado a atividade física com objetivo de melhora da valência física de seus estudantes. E Evair deixou progressivamente de utilizar a ferramenta do caderno nas aulas de Educação Física por compreender que seus estudantes possuíam outras formas de “guardarem informação” pertinente às suas aulas, e que não fossem relacionadas ao tradicional uso do caderno.

Para Sanchotene e Molina Neto (2006), a escassez de tempo para planejar e pensar sobre a prática, em decorrência da intensificação do trabalho docente, resulta na produção de rotinas econômicas derivadas dos saberes práticos dos professores, ou seja, as práticas que deram certo, na compreensão do docente, são agregadas ao seu *habitus* profissional, não sendo questionadas e resolvendo a situação imediata. No entanto, os autores entendem como necessária a conscientização do *habitus* profissional, pois esta modifica este *habitus* e evita a utilização de rotinas. No caso de Rosa e Evair, a reflexão sobre sua prática fez com que eles, ainda que em esferas específicas, alterassem seus *habitus* profissional.

Esta construção da sua prática ao longo da trajetória na RMEPOA revela também um aspecto relacionado ao tempo dentro da mesma escola e o momento do ano letivo no qual os docentes ingressaram nas escolas como fatores que também influenciam nesta construção. Evair iniciou sua trajetória da RMEPOA na escola Hípica, duas semanas após a sua inauguração, e nos narra esta experiência:

“Foi legal, foi bom por que tu participa dessa experimentação né. Talvez se eu chegasse em uma escola já estruturada, já meio... Totalmente inexperiente, talvez fosse mais traumático. Até se ambientar, grupos formados. Eu participei dessa formação do grupo de professores, da escola, das turmas. Então eu fiquei meio, assim, móveis e utensílios da escola né [risos]. Cresci junto com ela, então eu me sinto bem parte dela mesmo. Não houve problema nenhum de

adaptação. Então eu cresci junto com a escola. Me formei junto com ela” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Ao “se formar” junto com a escola, Evair nos remete a elementos relacionados à socialização docente. A chegada em uma escola nova, de um professor ainda “inexperiente”, proporcionou a Evair certa tranquilidade para se construir enquanto professor, o que poderia ser “mais traumático”, segundo ele, caso estivesse ingressado em uma escola mais antiga e com relações já constituídas. O pertencimento de Evair ao contexto de sua escola e do seu grupo de professores, constituído ao longo de sua trajetória dentro da RMEPOA, mais especificamente dentro da escola Hípica, fica evidente em sua fala.

Entrar em uma escola recém-inaugurada pode ser um fato raro para os novos professores ingressantes, em se tratando de uma rede de ensino com mais de 96 escolas, torna a experiência de Evair ainda mais significativa. No entanto, o ingresso de professores também pode ocorrer em momentos com o ano letivo já iniciado, o que influencia no planejamento dos docentes. Exatamente esta situação que nos narra Antônio:

“Quando eu vim pra cá [escola Cristal], eu acho que eu tive mais facilidade também por que eu tava começando o ano na escola e lá [na escola anterior] eu entrei mais pro final do ano. Daí vai pegar os alunos mais pro final do ano, eu acho que eles te testam mais. Aqui eu comecei desde o início do ano e aí eu acho que isso facilitou muito. Eu não tive tanta dificuldade quanto lá na Lomba do Pinheiro por causa disso eu acho. Quando a gente começa o ano já planejando desde o início do ano, é diferente” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Antônio compara sua experiência em dois momentos diferentes na RMEPOA. Ao ingressar na Rede com o ano letivo já iniciado, Antônio percebeu desafios impostos pelo contexto da sua escola anterior, dificuldade na realização do planejamento e também ao se confrontar com sua própria inexperiência como professor, como narrado em outro momento por ele mesmo. Ao chegar à escola Cristal, Antônio se deparou com outra situação, iniciando o ano letivo junto com a escola, com a possibilidade de planejar suas aulas desde o início do ano e construindo uma relação diferente com os estudantes.

Sobre o início da trajetória na rede, como professor iniciante e recém-ingressante na escola, Antônio relata a falta de acompanhamento aos docentes como um elemento a

ser considerado nesta etapa da trajetória, visto que, de acordo com ele, trata-se de um momento de desafios e dificuldades encontradas pelos professores:

“A única coisa é que quando a gente recém tava começando na prefeitura ainda. Tinha tido só três meses de experiência no ano anterior e aí já chega tendo que dar as aulas, sem... não tem muito, assim, acompanhamento da tua aula, se tu tá tendo dificuldades ou não. Não tem muito esse acompanhamento. E acho que é assim pra todo mundo né. Quem é professor novo não tem esse acompanhamento, se tá tendo dificuldades ou não. Acho que até tem muita gente que acaba saindo por causa disso né. Botam a gente pra dar aula e não sabem das dificuldades que a gente tá tendo” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Este “acompanhamento” ao qual Antônio se refere, pode se constituir como um elemento facilitador, vindo tanto da RMEPOA ou da equipe diretiva da escola. No entanto, podemos identificar outros elementos que auxiliam na adaptação dos docentes a um novo local de trabalho. Ao narrar sua trajetória na Rede, mais especificamente sobre o momento de transição da escola anterior para a atual, Wando aponta alguns destes elementos:

“Eu comecei a trabalhar com os alunos do ciclo A e ciclo B, que é muito diferente do terceiro ciclo né, porque eles te demandam muito mais, mas eles são muito mais carinhosos né. O primeiro ciclo então eles são super afetivos né, e aquilo ali foi uma coisa que me confortou também, essa recepção dos alunos. Essa coisa dos alunos dá um apoio pro cara né, por que o cara tá ali, achando que, sabe, eu tava me sentindo meio deslocado né. As primeiras reuniões eu ficava quieto na minha. Os colegas, eu ia pra sala dos professores, tomava o meu café, quietinho e tal, mas aos poucos eu fui me enturmando assim né, comecei a conversar com os colegas, comecei me inteirar sobre a situação da escola, como que era a direção, como que era a supervisão, como que era a questão dos espaços físicos, a relação com a comunidade, como que era a comunidade” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

A adaptação de Wando passou pela sua relação com os estudantes e os demais professores, e aos poucos foi se “enturmando”, compreendendo a cultura daquele contexto específico, construindo relações de alianças, e buscando participar desta cultura, o que possibilitou ao professor vivenciar outra forma de organizar o conhecimento, diferente do contexto que estava inserido na sua escola anterior.

A trajetória do docente não se resume a sua atuação em sala de aula. Tanto Wando quanto Antônio passaram por cargos na equipe diretiva de escolas da RMEPOA. O primeiro foi diretor da escola em que trabalhava antes da escola Hípica, no período entre dezembro de 2013 e março de 2015. O segundo ocupou o cargo de coordenação de turno da tarde na escola Cristal, em 2014 e 2015. Wando referencia que ao assumir a

direção da escola sempre tratou de ressaltar o caráter pedagógico do cargo, por entender que a direção eleita democraticamente não pode ser tratada como um mero cargo administrativo:

“Depois de três anos e meio na sala de aula, ir pra um outro espaço né, um espaço que eu entendo que é importante por que ele é pedagógico também né, ele é administrativo, mas ele não pode nunca deixar de ser pedagógico né. Por que as eleições na rede municipal pra direção de escola foram conquistadas com muita luta e eu acho que se a gente perde o caráter pedagógico e político deste espaço a gente acaba caminhando pra um futuro próximo que já existe em outros lugares que é um cargo administrativo né. Tem lugares que o cargo de diretor ou é indicado pela Secretaria de Educação ou é um cargo de gestor de empresa né. E eu acho que na minha visão de educação a escola não é uma empresa, a escola é um espaço pedagógico que tem que funcionar de uma forma muito diferente do que é uma empresa” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Em 2016, Wando assumiu um cargo de coordenação na escola Hípica:

“Agora eu vou estar no espaço que é a coordenação de projetos⁴³, que coordena inclusive o projeto mais educação, que é o que eu falei que eu acho que é uma das coisas que interfere, que mexe um pouco na estrutura da escola [...] logo quando eu falei que eu ia estar nesse lugar [...] um colega da Educação Física, um professor que falou, ‘bah, vai ser bom ter alguém da Educação Física nesse lugar, por que daí vai poder pensar diferente né’, e eu acho que isso vai ser importante, por que muitas vezes eu vi que na organização dos espaços e dos tempos desses projetos, nunca se pensou se vai ter turma de Educação Física ou não na rua, sabe.[...] então eu acho que de repente, eu estando nesse lugar, uma das coisas que eu quero é isso, é poder equalizar isso, por que na minha visão, e eu já deixei claro pra todo mundo, que a prioridade da Educação Física e dos espaços da escola destinados à Educação Física é pras aulas regulares. [...] é valorizar o professor que está dentro da sala de aula. O projeto é um complemento, mas o importante é o professor que está ali na sala de aula.[...] poder dar conta dessa estrutura dos projetos para que a escola continue proporcionando atividades no contra turno, mas que seja de uma forma mais equalizada. Então vai ser uma experiência nova” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Como coordenador de turno, Antônio revela que aumentou a tolerância em relação aos estudantes “indisciplinados” na sua aula. Passou a resolver os problemas dentro das suas aulas ao invés de adotar uma ação praticada por muitos professores de sua escola, de acordo com ele, que é retirar o estudante da sala e transferir a resolução de problema para outro setor da escola, geralmente a coordenação de turno:

“[...] talvez a forma de lidar com esses alunos indisciplinados nas minhas aulas, talvez eu tenha revisto. [...] Muitos professores, o aluno

⁴³ A entrevista com o professor Wando foi realizada em dezembro de 2015, antes de ele assumir efetivamente como coordenador de projetos da escola Hípica.

incomodou um pouquinho, já tira da aula, a escola que se vire do com o aluno fora da sala, não ta nem aí. Eu já tinha essa visão antes já. Eu vou tentar resolver o conflito e só se eu vir que eu não consigo ou é muito grave o problema, eu passo pra supervisão ou pra coordenação de turno, e quando eu fui pra coordenação talvez eu tenha mudado um pouco isso né, aumentado a minha tolerância assim com os alunos” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Nas duas situações podemos identificar que a passagem por um cargo na equipe diretiva acabou por criar repercussões em aulas de Educação Física das escolas. Antônio nas suas próprias aulas, ao assumir uma postura tolerante e resolutiva frente às questões disciplinares apresentadas pelos estudantes. E Wando, nas aulas dos colegas, com a expectativa de equalizar a situação do espaço físico destinado aos projetos competindo com o espaço das aulas de Educação Física. Em mais de uma oportunidade, durante as observações, o professor Evair ao se dirigir com sua turma para a quadra coberta, encontrou o espaço sendo utilizado por diferentes turmas que integram o Programa Mais Educação⁴⁴. O comentário feito pelo colega de Wando indica a necessidade de se pensar a Educação Física enquanto componente curricular escolar e, como tal, com prioridades estruturais em relação aos projetos. Soma-se a isto a falta de articulação pedagógica dos projetos – revelada por Wando - com as demais propostas da escola, inclusive as propostas curriculares, relegando aos projetos, na prática, um caráter menor ao que está na sua concepção original.

Compreendemos então que as concepções de Educação Física dos professores se originam de diferentes aspectos das teorias da área, visto que podemos encontrar elementos de diferentes teorias nas práticas pedagógicas dos docentes. Também entendemos que os percursos dos docentes influenciam na organização dos conhecimentos contemplados em suas aulas, principalmente os aspectos relacionados à formação dos docentes, as experiências que tiveram em outras áreas da Educação Física que não as escolas, e a própria trajetória destes docentes dentro da RMEPOA, construindo sua prática mediante aos desafios e contextos que encontraram neste percurso.

⁴⁴ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para implementação da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino ampliando a permanência do estudante na escola, para no mínimo 7 horas diárias, com atividades optativas como acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> (Acesso em 26/07/2016).

Ao tomarmos a trajetória dos docentes na RMEPOA, torna-se cada vez mais complexo analisar este elemento sem relacionar com a estrutura escolar. Ainda que a formação inicial destes professores e suas experiências anteriores à docência não estejam isoladas destes aspectos específicos do contexto, a trajetória destes indivíduos dentro de suas escolas assume uma relação orgânica com a organização escolar, transformando seus trabalhos e suas concepções ao mesmo tempo em que promovem transformações na estrutura da escola. O próximo capítulo servirá para compreender de que forma esta relação com a organização escolar e de rede influencia na seleção dos conhecimentos e na forma em que estes são tratados nas aulas de Educação Física.

5 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DA RMEPOA

A complexidade da estrutura escolar e as relações que se constituem dentro dela aparecem como elementos relevantes na organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física. Os espaços destinados às aulas, os materiais, as relações de resistência e aliança com os demais professores, a disposição dos tempos da escola e a organização curricular são fatores que impactam de maneira mais frequente a organização dos conhecimentos. A divisão por turmas de mesma faixa etária, o contexto social da comunidade, e a relação com os projetos também puderam ser identificados como aspectos relevantes. Assim como as políticas educacionais da mantenedora e as diversas mudanças que aconteceram neste campo e que influenciam no trabalho docente dentro da RMEPOA.

Complementando a argumentação iniciada no capítulo anterior, os projetos, apesar da ressalva feita por Wando, cumprem uma função de captação de verbas essenciais para o funcionamento da escola, inclusive para a aquisição de itens indispensáveis de higiene. Sabendo desta realidade, as direções das escolas são levadas a situações delicadas, principalmente nas escolas que não possuem um espaço físico privilegiado. Nestes casos, os projetos disputam espaço com as aulas de Educação Física. Este é um reflexo do modo de organização escolar, diretamente ligado às políticas educacionais da mantenedora, que mantém em sua proposta duas formas distintas de organização, as disciplinas e os projetos, mas relega aos projetos um lugar secundário no que diz respeito aos aspectos pedagógicos destes, mas mantidos por sua importância financeira, à medida que são fomentados por verbas federais, repassadas aos municípios.

A fala de Wando serve para exemplificar esta situação:

“Eu acho que a relação com os projetos também, por exemplo, o Mais Educação, [...] foi colocado nas escolas, era um projeto de parceria com o Governo Federal e uma das coisas principais desse projeto é a questão do esporte né. Só que claro, o que acontece, o esporte tá ali, mas ele não é um esporte que tá sendo colocado como a gente coloca na Educação Física. Então a gente vê que o Mais Educação acaba fazendo com que tenha que se utilizar os espaços que já são poucos dentro da escola. Teve dias que por exemplo, a quadra, a gente faz uma divisão lá na escola de quadra né, [...] tem até um professor que ele vê que o cara do Mais Educação tá usando a quadra lá e não era o dia do cara do Mais Educação tá lá usando a quadra e ele pega e vai pra outro espaço. [...] Então a gente vê que isso tem, por que daí,

claro, a escola tem que dar conta do pouco espaço físico que tem já, dar conta dos professores de Educação Física, mais os projetos do contra turno, mais o Mais Educação né, então eu acho que isso interfere, interfere no contexto da escola como um todo” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

E segue:

“O que acontece, muitas vezes e foi o caso do projeto, esse, Mais Educação que é do Governo Federal, que muitos dos casos a verba que vem do projeto Mais Educação é muito maior do que a verba que a prefeitura repassa pras escolas. Então, [...] tu enche a escola de projeto do Mais Educação, que vai atrapalhar a minha aula, mas aquela verba do Mais Educação a direção vai usar pra comprar papel higiênico, sabe, uma contradição né. Eu abro mão de ter um lugar pra eu dar aula, pra ter papel higiênico no banheiro. Claro que é uma brincadeira né, mas é no sentido de entender que a verba que vem da prefeitura é muito restrita e aí a escola se vê na necessidade de aceitar um programa do Governo Federal pra dar conta de outras necessidades que às vezes elas não são pedagógicas. Uma das coisas, que é uma crítica que eu faço ao programa Mais Educação é o fato de que as pessoas muitas vezes que estão ali não tem instrução pra estar em um espaço pedagógico..., assim, eu acho que determinadas coisas a comunidade tem que estar à frente da escola, mas tem determinadas que não, sabe. Eu acho que se é um espaço pedagógico, se é alguém que vai ensinar, tu tem que ter alguém com o mínimo de formação pra isso. E até por que essas pessoas são voluntárias né, então elas não criam vínculo com a escola, elas recebem uma bolsa pra transporte que é irrisória né, o cara fica três quatro meses, o cara consegue um estágio em outro lugar, o cara sai né. E aí a escola tem que dar conta disso, então tu fica num conflito, mas também há essa necessidade da escola manter aquele projeto. E aí, claro, tem muita gente que faz muito trabalho legal no Mais Educação, mas eu acho que acaba sendo mais uma relação de dependência das prefeituras com o projeto do que efetivamente uma proposta pedagógica que se integre com a proposta pedagógica da escola. [...] E aí tu desvincula, tu cria duas relações, parece que tem duas escolas no mesmo lugar né, a escola e os projetos do Mais Educação que estão com os alunos da escola mas que não estão integrados ao projeto pedagógico da escola. Eu acho que isso de uma certa forma acaba tendo influência na aula em si, sabe” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

A contradição referida por Wando resulta de uma mantenedora com fortes características administrativas, com uma gestão de racionalização de recursos voltada para obtenção de resultados com poucos gastos financeiros, o que vai ao encontro da visão gerencialista presente nos quatro eixos da primeira gestão de Cleci Jurach à frente da SMED: Gestão Educacional de Resultados, Inclusão, Integralidade da Educação e Conhecimento⁴⁵. Deparadas com a falta de recursos, as escolas promovem a alternativa que aumenta a captação de recursos para se manterem em funcionamento. No entanto,

⁴⁵ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=1&p_secao=305 (acesso em 17 de maio de 2015).

ao recorrer a esta solução, as questões pedagógicas da escola são relegadas a um segundo plano.

A contradição entre as duas formas de organização dentro do mesmo contexto pode ser evidenciada da seguinte maneira: De um lado identificamos a estrutura tradicional de organização curricular, com seus componentes curriculares, períodos, grade horária, pouca possibilidade de interdisciplinaridade. De outro lado, os projetos representam a indução de uma política de integralização da RMEPOA, maior circulação de estudantes e por mais tempo dentro das escolas, atividades e metodologias diferenciadas, o conhecimento rompe a barreira dos componentes curriculares. Concepções diferentes sendo aplicadas pelos mesmos trabalhadores, visto que, com exceção de alguns projetos do Programa Mais Educação que são atendidos por voluntários⁴⁶, são os próprios professores que montam os projetos, apresentam aos seus pares, e executam os projetos, diretamente na relação com os estudantes.

Sobre a relação com os estudantes, no que diz respeito à participação nos projetos, Silva (2012) aponta para as diferenças entre o caráter optativo dos projetos e o caráter obrigatório das aulas. A autora conclui que poder escolher estar nos projetos “marca o interesse e o desejo do estudante de estar naquele momento e espaço, realizando aprendizagens significativas e construindo relações” (p.94). Por mais que concordemos com esta premissa da autora, entendemos que não há um decréscimo do valor das disciplinas, mas, quem sabe, a compreensão de que existem outras possibilidades de organização que podem ser ampliadas e mais valorizadas no contexto escolar.

Ainda que sejam duas formas de organização escolar, as disciplinas e os projetos, presentes na mesma proposta de rede, entendemos que a relação de ambas as formas com a organização escolar apresenta diferenças. Evair nos explica em sua fala, algumas destas diferenças entre o trabalho desenvolvido no projeto e o trabalho realizado na escola⁴⁷:

“É um trabalho bem bom né, bem diferente da escola que tu tem outro tipo de grupo, é um grupo de interesse, tem outra organização dentro

⁴⁶ Os monitores voluntários do Programa Mais Educação recebem uma ajuda de custo, que representa o custeio do seu transporte.

⁴⁷ Neste caso, ainda que as turmas de projeto de Evair sejam compostas por estudantes da escola, o espaço físico onde o projeto é realizado fica fora da escola, em um clube próximo à mesma que possui parceria com a mantenedora. Sendo assim, em algumas ocasiões, o professor se refere aos projetos e à escola como lugares distintos.

do projeto da AABB [Associação Atlética do Banco do Brasil], mas é bom por que diversifica esse teu trabalho, que na escola tem toda essa organização que tu tem que prestar conta pra SMED, um tipo de trabalho, e lá tu presta contas também, mas é um outro tipo de trabalho, que te dá um pouco mais de **liberdade** até de trabalhar de diversificar os esportes. Mas é bem legal essa mudança um pouco de ambiente. A gente sai da **mesma coisa**” (Entrevista docente Evair, 09/12/15, grifos nossos).

Um dos aspectos da fala de Evair, o grupo de interesse, diz respeito sobre a forma de organização das atividades de projeto. Neste modo de organização, a escolha de participarem das turmas de projeto é realizada pelos estudantes após serem apresentados sobre o tema do projeto. Outro aspecto é a “liberdade” referida por Evair. Ao comparar o trabalho na escola com o trabalho nos projetos, o professor entende que há uma maior cobrança por parte da mantenedora na relação com o primeiro e que é menor na relação com o segundo. Há uma maior liberdade nos projetos para que o professor diversifique tanto a forma de trabalho, quanto os conhecimentos abordados. Na escola, a “mesma coisa”, mencionada por Evair, pode expressar as rotinas escolares, as quais constituem uma característica da organização escolar tradicional, onde os espaços e os tempos da escola dificultam a possibilidade de inovações.

A disputa por espaço físico travado entre os projetos e as aulas de Educação Física também pode ser atribuída à falta de investimento na estrutura das escolas públicas. No entanto, como a falta de espaço físico adequado às aulas de Educação Física podem influenciar na seleção dos conhecimentos trabalhados na disciplina?

Na escola Hípica, em alguns momentos, cinco professores de Educação Física têm aulas ao mesmo tempo. Os dois espaços privilegiados da Educação Física nesta escola, uma quadra maior e coberta e outra quadra menor e descoberta, são ocupados em forma de rodízio semanal. Há uma hierarquia que classifica os espaços de acordo com a qualidade, as duas quadras são consideradas os melhores locais, seguidos pelo pátio central, uma quadra pequena de vôlei ao lado do refeitório e espaços alternativos, como a sala de múltiplas atividades, a sala de aula, as ruas em volta da escola. Há ainda uma praça com brinquedos que é utilizada nas aulas de Educação Física com as turmas de anos iniciais. No revezamento semanal, cada professor utiliza um espaço durante a semana inteira, alternando na próxima semana. Caso algum professor não utilize o seu espaço em algum período, há um termo do acordo que passa a prioridade de utilização deste espaço para o professor que está no pior espaço.

O acordo acontece de forma bem estabelecida e não apresentou problemas de conflitos de espaço ao longo do trabalho de campo desta pesquisa. No entanto, nenhum dos espaços, nem mesmo a quadra coberta, é capaz de ser utilizada em dias de chuva muito forte, pois é aberta nas laterais e nos fundos. Em situações como estas, os professores alteram suas aulas para se adaptarem a um espaço que possa ser utilizado.

Na escola Cristal, os espaços destinados às aulas de Educação Física são em maior quantidade. Há um ginásio coberto, uma quadra sem cobertura, um saguão coberto, uma sala de dança e um espaço menor coberto na parte de baixo do terreno da escola. Assim como na escola Hípica, a escola Cristal tem uma praça com brinquedos, mas em um estado de manutenção pior em comparação à outra escola, e não foi observada a utilização deste espaço nas aulas de Educação Física. A distribuição dos espaços é fixa, para cada período com as turmas é reservado um espaço para cada professor, em uma espécie de grade de horário, impressa em uma folha e fixada no mural da sala dos professores.

O cenário descrito é bastante favorável. Soma-se a isto a utilização por três professores, no máximo, durante o turno da manhã. Poucas vezes o espaço influenciou em alterações nas aulas, mas não podemos ignorar a influência da estrutura física da escola na organização dos conhecimentos. O saguão, que seria o melhor espaço disponível depois do ginásio, fica entre dois prédios de salas de aulas, havendo muita circulação de professores, estudantes e funcionários, intensificada nas trocas de períodos. Além disso, este espaço fica localizado na parte da frente da escola, em contato direto com a rua, onde circulam muitos ônibus, resultando em uma elevada poluição sonora e dificultando a comunicação em alguns momentos. O ginásio, apesar de coberto, possui goteiras, e em dias de chuva, ainda que não inviabilize a utilização do espaço, limita a ocupação plena da quadra, ao se evitar os locais molhados. A quadra aberta apresenta um piso irregular com muitos buracos entre as placas de concreto e em espaços preenchidos com cimento, que se deterioraram com o tempo e a utilização, não havendo possibilidade de pintar linhas para demarcar uma quadra. A sala de dança quase sempre está ocupada pelos projetos desenvolvidos nesta área, sendo raramente utilizados para outras finalidades.

Ao se depararem com estas condições, os professores planejam suas aulas sabendo das limitações físicas impostas pela estrutura da escola. Selecionam

conhecimentos que sejam possíveis de serem trabalhados moldando suas aulas às possibilidades apresentadas, como explica Evair:

“Isso tem uma programação do que a gente pode oferecer né, não adianta também querer oferecer uma coisa que não tem né. Ah, beisebol. Legal, beisebol, mas como é que tu vai jogar beisebol? A gente tem uma quadra que tem isso, isso e aquilo. Handebol fica difícil que a gente não tem marcação de handebol, então a gente faz alguma vivência de handebol. Então a gente prioriza aquilo que tem pra dar condições, então não dá pra fugir muito disso né. Tem duas cestas de basquete, tem quadra coberta, dá pra tu jogar, desenvolver um basquete. Futebol não tem como desenvolver, então vamos desenvolver um futsal. Vôlei é a mesma coisa, tem como fazer, mas não pode a gente fugir muito do que a gente tem né. [...] então a gente tenta desenvolver a parte desportiva e colocar o que dá pra fazer com uma parte, vamos dizer, física, o que dá pra fazer. Dá pra correr? Dá pra correr. Na escola não tem problema correr em torno da escola, é um espaço bom que a gente tem. Tem certa segurança, então não tem problema. Dentro da escola dá pra correr velocidade? Dá, dá pra fazer, então dentro do que dá pra fazer, a gente faz” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Apesar de apresentar alternativas, como as aulas de corrida em torno da escola, Evair novamente faz referência ao processo de esportivização que deixou marcas estruturais na Educação Física escolar. As quadras poliesportivas representam, em alguns casos, o direcionamento de possibilidades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física limitadas aos esportes. E restringe mais ainda, ao perceber que os esportes privilegiados pela arquitetura das quadras poliesportivas são quase sempre futsal, vôlei, basquete e handebol.

Compreendemos que este fator, ainda que bastante influente na seleção dos conhecimentos contemplados, não se constituiu enquanto um imobilizador no que diz respeito à prática dos professores colaboradores. Assim como Evair acenou com a possibilidade de utilização do entorno da escola como espaço utilizado pela Educação Física, os professores transgridem as marcações das quadras poliesportivas e as utilizam, assim como outros locais alternativos, no ensino de diferentes conhecimentos que não apenas os esportes. Este aspecto vai ao encontro do que critica Betti (1999), quando diz que a restrição imposta pelo espaço físico não é a única, e que em alguns casos, o próprio professor impõe estas restrições ao trabalhar somente de acordo com as possibilidades oferecidas pelo local, que na maioria dos casos são quadras poliesportivas e não salões de dança, por exemplo, associando as aulas de Educação Física ao Esporte, ou, mais grave ainda, a apenas alguns esportes.

Identificamos que a possibilidade da prática e da concepção destes professores transformarem seus locais de trabalho e os espaços destinados às suas aulas ainda é restrita. Diferentes concepções entre os professores de uma mesma escola e falta de recursos destinados à realização de obras maiores dentro das escolas, aparecem como fatores que restringem esta possibilidade de mudança. No entanto, esta se manifesta na escolha dos materiais utilizados em suas aulas. Alguns são de propriedade dos próprios professores, outros são solicitados e adquiridos pela escola. Ao contrário do espaço físico que é de ampla utilização e de poucas possibilidades de reformas, os materiais costumam ser mais baratos e de fácil aquisição, facilitando a inversão da lógica identificada anteriormente. Se antes a estrutura moldava, em certa medida, a prática dos docentes, na esfera dos materiais há uma possibilidade destes serem adaptados de acordo com a necessidade das aulas de Educação Física de cada professor.

Rosa ressalta a importância dos materiais dentro da sua concepção de proporcionar a maior possibilidade de experiências motoras aos estudantes dos anos iniciais:

“Então tudo que tu puderes trabalhar, eu acho que material não é desculpa pra nós, eu acho que a gente às vezes usa isso como desculpa. Nós aqui do Cristal, a gente tem material pra caramba, eu não sei se tem outra escola da rede que tenha tanto material. Ali (na outra escola) eu trabalhava com uma bola. Aqui a gente tem um monte de material sabe. Então eu acho que a gente tem muitas possibilidades de poder oferecer e variar. Tu viu ali, tu pega um balão, tu pega um jornal, tu pega uma lata... Com os pequenos então tu faz chover com essas coisas né, tudo que tu puder dar” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Ao encontrar limitações na utilização de um material com uma das turmas, Rosa recorreu a uma aula que observou de seu colega Antônio e reinventou sua prática com um material que utilizava há bastante tempo:

“O jornal, por exemplo, eu não conseguia mais trabalhar com o jornal, sempre trabalhei bem com o jornal, não conseguia mais trabalhar com o jornal. Jornal era a atividade mais, me desculpe o termo, mais broxante que tinha pros alunos era o jornal. Até o dia em que eu vi o Antônio trabalhando com o jornal, e o Antônio fez uma brincadeira, eu acho que, não sei se tu tava numa aula que eu fiz o jornal, que põe o jornal aqui [na frente do tronco], sai correndo e levanta a mão? Bom o Antônio me descobriu... me mostrou o que era o mundo de novo” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Nesta mesma aula a que Rosa se refere, a exploração do jornal foi realizada mesmo com a deterioração deste material à medida em que ia sendo utilizado e manipulado pelos estudantes. Após a atividade de correr com os jornais a frente do

tronco, os estudantes ainda se deslocaram deslizando sobre os jornais, depois amassaram os jornais, que neste ponto já estavam rasgados, e fizeram pequenas bolinhas que eram manipuladas de acordo com as sugestões da professora e depois de forma livre pelos estudantes, e, por fim, todos os pedaços de jornal foram recolhidos pelos estudantes e colocados dentro de duas sacolas de plástico que viraram duas bolas improvisadas, que foram novamente manipuladas pelos estudantes, agora em grupos, de forma livre. Esta aula, com uma turma de A10, ilustra as possibilidades de conhecimentos trabalhados com os estudantes utilizando um material de fácil acesso. As experiências motoras proporcionadas aos estudantes ao realizarem atividades que estimulavam as habilidades motoras básicas, e que estão de acordo com a concepção de Educação Física da professora, foram possibilitadas através da utilização do material. No entanto, Rosa nos revela que esta aula só foi possível graças a aula de Antônio que ela assistiu. Através da prática do colega, a experiência que ela já possuía com o determinado material, foi assimilada, ressignificada, e transformada, chegando à elaboração de outra forma de organizar os conhecimentos que foram trabalhados naquela aula em conformidade com as possibilidades de utilização do material de modo mais eficiente do que costumava trabalhar anteriormente.

A possibilidade de interação e troca de experiências entre os docentes ainda é um ponto a ser potencializado dentro das escolas e da própria RMEPOA, ainda que ocorra por iniciativas individuais como a de Rosa. Já, Wando, nos relatou que na escola em que trabalhou anteriormente, ele era o único professor de Educação Física no terceiro ciclo e não havia a possibilidade de troca de experiências com outros colegas da área, ainda que desenvolvesse atividades em parceria com professores de outras áreas. Na escola atual, Wando estabeleceu uma parceria com os demais professores de Educação Física, trocando experiências e informações sobre atividades, propondo ideias para a supervisão pedagógica e até com conversas durante os períodos de planejamento em que se encontravam dois ou mais docentes na sala dos professores. Esta relação de parceria serviu para instrumentalizar Wando, principalmente na sua prática com as turmas de primeiro ciclo com as quais não tinha ainda muita experiência de trabalho.

A falta de reuniões por área, além de não permitir a troca de experiência, dificulta a elaboração de um planejamento coletivo sobre quais conhecimentos devem ser abordados em cada ano ciclo dentro da escola. É sobre isto que nos fala Antônio:

“[...] na Educação Física a gente não tem esse... a gente não segue uma linha assim. Cada professor desenvolve o que acha certo e a gente não consegue ter essa... essa... o planejamento curricular do Ensino Fundamental inteiro. A gente não consegue fazer essa integração dentro da Educação Física né, por que a gente não tem reunião por área né, que é uma coisa que deveria ter até pra fazer esse planejamento geral assim” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

A situação que Antônio relata nos remete a falta de oportunidade de realização das reuniões por área. Por mais que existam dois períodos reservados na semana para a realização das reuniões pedagógicas, em alguns casos estes períodos acabam sendo ocupados por pautas administrativas, resolução de casos de indisciplinas, organização de atividades da escola e até para o lançamento da frequência on-line⁴⁸ no sistema informatizado da SMED. As demandas da organização escolar são muitas e nem sempre o tempo disponível na escola pela mantenedora, dá conta de supri-las, sobrando menos tempo ainda disponível para as questões pedagógicas. Hargreaves (2005) aponta esta dimensão do tempo como técnico-racional, ou tempo objetivo, onde o tempo é considerado uma variável objetiva, ou uma condição instrumental de organização. A manipulação desta dimensão do tempo possibilita reforçar ou inibir o trabalho em cima das questões pedagógicas preferidas por quem gere este tempo, da mesma forma que o tempo é considerado importante para romper o isolamento docente.

Ainda que alguns professores se organizem por iniciativa própria, o planejamento curricular, referido por Antônio, acaba sendo pensado individualmente e reduzido a apenas as turmas deste professor. Aqui, compreendemos que o processo de intensificação do trabalho docente está presente, pois, como apontou Wittizorecki (2001), “a exiguidade e a pressão do tempo podem conduzir ao isolamento dos professores, na medida em que se vêm impossibilitados de compartilhar suas reflexões e experiências” (p. 25). Este isolamento docente resulta na valorização de conhecimentos que o professor possui maior domínio ou na repetição dos mesmos conhecimentos já trabalhados em outros anos por outros professores. Este argumento aparece exemplificado na fala de Antônio e de Rosa:

“Dentro da escola mesmo a gente tem essa dificuldade de se reunir e não consegue fazer esse planejamento. As reuniões pedagógicas acabam sendo mais pra dar recado, ou pra fazer o planejamento, mas daí cada professor faz seu planejamento de forma isolada. Até por que, às vezes, na hora da reunião cada professor vai planejar com seu

⁴⁸ A frequência on-line, que também faz parte do léxico da RMEPOA, é o preenchimento do número de faltas dos estudantes no Sistema de Informações Educacionais na internet. Este preenchimento é realizado pelos docentes e deve ser feito mensalmente.

ano ciclo, com os professores do ciclo e não fazem a reunião dos professores de Educação Física pra planejar, montar esse planejamento integrado. E mesmo quando tem essa reunião por ano ciclo, as professoras referênciam dos anos iniciais se reúnem e elas fazem o planejamento lá do que elas vão trabalhar e a gente, a área da Educação Física, acaba não se integrando muito” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

“Eu acho que a gente já tá muito fragilizado também né. Acho que o grupo do Cristal é um grupo muito bom, mas acho que a gente ainda peca pela coisa do planejamento. A gente acaba "ah vamo indo, eu já trabalho há bastante tempo, eu converso contigo ali, a gente resolve, eu sou mais parceira contigo, então a gente trabalha com essas turmas desse jeito", então eu acho que ainda falta, não sei das outras escolas tanto assim né, mas ainda falta a gente trabalhar um pouco mais juntos, ter uma ideia de escola assim. A gente ainda trabalha muito com as individualidades né. [...] eu acho que a gente, algumas vezes, ainda tá muito enraizado em ideias que a gente tem, em **crenças** que a gente tem de como ensinar, de como é a escola, alguns **vícios**, e acho que isso a gente poderia melhorar, né. O trabalho **anda**, mas eu acho que podia ir mais, sabe” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15, grifos nossos).

As “crenças” e “vícios” referidos por Rosa remetem a influência do modo com o qual os professores e professoras foram socializados e socializadas dentro de uma concepção de escola, e, porque não, de Educação Física. Esta socialização, ocorrida tanto no processo de escolarização dos docentes, na sua formação inicial, ou, até mesmo, nos seus anos de docentes iniciantes, pode ser oposta às características encontradas na RMEPOA e na sua proposta político-pedagógica, a Escola Cidadã. Para Molina Neto (2003), as crenças docentes constituem um tipo de conhecimento repleto de emoções, preconceitos e valores, construídos pelo professorado ao acessar informações e ao estabelecer relações com seu contexto amplo. O autor ainda diz que através das crenças “o professorado encontra seu lugar no coletivo e na cultura” docente (p. 150). Rosa identifica que o trabalho na escola “anda”, mas que poderia andar mais caso estas “crenças” e “vícios” abrigassem práticas de um trabalho interdisciplinar, pautado pelo planejamento coletivo e realizado com qualidade, indo ao encontro do que pensa Molina Neto (2003, p.147), quando expressa que “o que os docentes pensam e creem está fortemente influenciado pelo que fazem nas escolas”.

Sobre os espaços destinados à troca de experiências entre os professores da RMEPOA, é interessante a iniciativa das quatro escolas da comunidade do Morro da Cruz, conhecidas como escolas dos Altos do Partenon. Após a aproximação durante a greve de 2015, onde os docentes das quatro escolas participaram de atividades de mobilização e das reuniões do comando de greve, surgiu a possibilidade de serem

realizadas formações que envolvessem as quatro escolas. Assim, em setembro de 2015, foi organizado o I Seminário Integrado das Escolas dos Altos do Partenon, que contou com apresentações culturais envolvendo os estudantes e professores das escolas, a apresentação de relatos de experiências dos docentes sobre suas práticas em aulas, distribuídas em salas de acordo com a área de conhecimento de cada um. A realização do II Seminário consta no calendário das escolas já aprovado para 2016.

Ainda que seja um espaço privilegiado de troca de experiências entre os professores e professoras, trata-se de uma iniciativa dos docentes e das equipes diretivas das quatro escolas. Não há um espaço com o mesmo caráter que seja ampliado para toda a RMEPOA e proposto pela mantenedora. Novamente indica uma opção em relação às questões pedagógicas pela SMED, pela perspectiva gerencialista, que também pode ser percebida na fala de Antônio:

“Acompanhando os relatos de como foi e como tá agora, por que a prefeitura não tem uma proposta pedagógica né. A proposta da prefeitura é só a questão de estatística, que é apresentar os números pra sociedade e não se importa com a qualidade do trabalho” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

As questões organizacionais das escolas ainda influenciam na seleção e na organização dos conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física no que toca a um elemento que se faz bastante presente, a organização dos tempos na escola. Tanto na escola Hípica, quanto na escola Cristal, as aulas são distribuídas em cinco períodos de 50 minutos por turno. Em 2015, as turmas de primeiro e segundo ciclo tinham dois períodos semanais de Educação Física, e as turmas de terceiro ciclo tinham três períodos semanais, o que mudou em 2016, com o Documento Orientador enviado pela SMED às escolas, assunto este que será tratado com maior aprofundamento mais adiante neste capítulo.

No entanto, o tempo disponível para as aulas ainda é um fator importante na organização dos conhecimentos e da forma que serão abordados nas aulas. Partiremos das questões identificadas na fala de Evair:

“Tu pega um esporte e aquele esporte vai ser trabalhado, dai tu calcula. Se dentro do ano letivo, pra trabalhar um esporte, já fica-se devendo. Imagina se vai trabalhar dois ou três. Trabalha né, fundamentos, regras, posicionamento, desenho de quadra, técnica, n situações, situações de jogo, situações de estratégia, arbitragem, treinador, função do treinador, função de cada um. Quer dizer, são coisas que aí tu vai ver passou o ano e alguma coisa tu não conseguiu falar direito ainda. Isso trabalhando com um esporte, imagina

trabalhar mais de um. Então a gente prioriza um esporte, então eu tenho explicado pra eles, o nosso esporte é esse. Não que eles eventualmente não vão poder brincar, jogar um futebol, um basquete, mais recreacionalmente. Não vamos aprofundar nesse outro esporte” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Aqui Evair se refere ao tempo de uma forma mais ampla, no contexto do ano letivo. Ao elencar uma série de conhecimentos que considera importantes sobre uma determinada modalidade esportiva, neste caso, estava se referindo ao vôlei, Evair percebe que o tempo disponível nos encontros que tem com cada turma durante o ano não é suficiente para dar conta de trabalhar todos os conhecimentos elencados. Desta forma, Evair opta por trabalhar com apenas uma modalidade por ano, de maneira mais aprofundada, assumindo o risco, ainda, de faltar tempo para algum conhecimento a ser tratado.

Nesta outra fala de Evair, identificamos o tempo no contexto da duração do período, que constitui um fator relevante a ser considerado do planejamento das aulas:

“Um período são 50 [minutos], mais o tempo de chamada, de reunir os alunos, se é depois do recreio, se é antes, se a gente vai perder tempo assim... Então, a turma que é antes do recreio tu vai ter quase que 50 minutos de aula pra dar. A turma que é depois do recreio tu vai ter uma meia hora, por que até aquela organização, então tu tem que prever tudo isso, que vão ser momentos diferentes da mesma aula, situações diferentes. Pra tu te organizares, organizar no tempo, ter tempo de eles fazerem a aula e tu entregar pro outro professor de forma tranquila” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

A percepção de variação de tempo a qual Evair se refere quando fala das aulas antes e depois do recreio, tem relação com outro elemento da organização escolar diretamente ligado ao tempo da aula de Educação Física, que são os deslocamentos, poucas vezes considerados no planejamento da escola, mas com impacto na organização das aulas. No caso dos quatro colaboradores, as aulas iniciavam com a chegada destes na sala das turmas, e nunca ao contrário, com as turmas indo até a quadra ou ao pátio. Geralmente, a chamada era realizada neste momento, seguida por uma conversa inicial com a turma, quase sempre envolvendo uma saudação e o tema da aula. Ao se dirigirem para o local da aula, com turmas grandes, entre 25 e 30 estudantes, na sua maioria, o tempo de deslocamento até o início da organização da aula em si, variava entre cinco e dez minutos. Este elemento, o deslocamento para o início da aula, é um elemento constante das observações, salvo quando as aulas aconteciam dentro da sala da turma. No entanto, este tempo inicial poderia ser maior, principalmente quando se tratavam das aulas imediatamente após o recreio. O tempo utilizado pelas turmas, principalmente as

turmas de segundo e terceiro ciclo, para se organizarem, se dirigirem para a sala, e então iniciar o procedimento de deslocamento para o espaço da aula de Educação Física, praticamente dobrava, variando entre dez e quinze minutos.

O deslocamento após o término das aulas também foi um elemento que ocupava boa parte do tempo do período. Geralmente era neste trajeto que os estudantes tomavam água ou utilizavam o banheiro. Logo, os professores se organizavam para terminar as aulas até cinco minutos antes do sinal, para não atrapalhar o tempo da próxima aula. No entanto, duas situações agiam de maneiras distintas no deslocamento final. As aulas antes do recreio, referidas por Evair, dispensavam este deslocamento, pois os estudantes se dirigiam sozinhos após o sinal para o recreio. Mas, as aulas no último período, especificamente com as turmas de primeiro ciclo do turno da manhã, costumavam ser encerradas quinze minutos antes para que estas turmas se dirigissem ao refeitório para o almoço. Desta forma, até mesmo a localização dos períodos ao longo das situações do turno, influencia no modo de organização da aula e do tempo efetivamente disponível.

As questões relacionadas à organização das escolas e que influenciam na seleção dos conhecimentos e na organização das aulas de Educação Física, são ainda mais amplas quando considerados os elementos pertinentes às políticas educacionais e as transformações da RMEPOA. A implementação do ensino por ciclos de formação, iniciado em 1997, é uma destas transformações que influenciaram no trabalho dos docentes:

“Pô, o professor de Educação Física tinha uma sala de aula, os alunos é que se deslocavam pras salas. E aquilo era muito bom. Tu chegar na tua sala e tu poder organizar tua aula, tu botar a tua matéria no quadro, ela ficava ali pra aula seguinte ou pra turma que vinha. Tu se organizava no teu ambiente, então, foi uma coisa positiva que se perdeu, por que aquela quantidade de alunos, aí toda essa logística das escolas. Então se terminou com as salas ambientes. Eu acho que foi um decréscimo de qualidade. [...] Que aí quando começou a entrar os ciclos, acho que aí... É uma coisa meio contraditória, porque era uma ideia dos ciclos, mas terminou com a ideia de sala ambiente né. Que aí o ciclo acabou aumentando a quantidade [de alunos], aí não deu mais. Sei lá, questões talvez políticas... Não sei, não me lembro... Mas acho que foi um decréscimo pra qualidade da educação. A escola, é lógico, tem que ser menor pra que isso aconteça. Aí a questão da quantidade começou a se sobrepor né, à qualidade” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Evair relata que, antes da implementação dos ciclos de formação, sua escola era organizada por sala ambiente, onde cada componente curricular possuía uma sala e durante a troca de períodos, os estudantes se deslocavam para as salas de aula de acordo

com a grade horária das disciplinas. Com a implementação dos ciclos e o aumento do número de estudantes por turma, a organização por sala ambiente acabou. Este caso é referido por Evair como uma contradição, na medida em que houve uma troca entre uma situação onde, em seu entendimento, havia uma maior qualidade de trabalho para uma situação onde houve um aumento da quantidade de estudantes. No entanto, o próprio Evair faz uma ponderação que entendemos como relevante, sobre o tamanho da escola. No seu início, a escola Hípica contava com apenas algumas turmas de poucas séries do ensino fundamental, e progressivamente foi aumentando a oferta de uma nova série a cada ano. Esta situação, conseqüentemente, faz com que o número de estudantes aumente consideravelmente com o passar do tempo, principalmente nos primeiros anos de funcionamento da escola.

O que deve ser levado em consideração neste caso é que, no entendimento de Evair, houve uma troca da qualidade pela quantidade, o que também foi possível compreender da fala dos outros colaboradores, mas se referindo a outros aspectos da relação com a mantenedora.

Ainda sobre a implementação da proposta Escola Cidadã, Evair narra:

“[...] aí teve toda aquela questão da Escola Cidadã né, que se participou, teoricamente, da formação da Escola Cidadã. Tudo aquilo que a gente achou que ia ser, acabou não sendo. Aquela participação de professores, implementação dos conselhos escolares, tudo muito legal né, pais, comunidade escolar, tá participando da direção, tá participando da organização da escola. É que na prática não é bem assim, então tu fica nessa confusão né. A teoria da coisa e a prática. Então eu acho que isso aí mexe um pouco né. Tu quer fazer uma coisa dentro dessa parte boa da teoria, aqui na prática não consegue. Tem que continuar fazendo aquele mesmo tipo de avaliação, aquela mesma... Essas idas e vindas da escola pública municipal né, vamos falar assim, complica um pouco o teu trabalho [...] O que a gente esperava é que fosse cidadã dentro do sentido da palavra, cidadã pra todos os cidadãos né, pros alunos, pros pais ou responsáveis, professores, conjuntamente fizessem as escolas. Pensassem no seu currículo, influenciassem na... E na prática não acontece. [...] Então ela não chega a ser cidadã, continuam sendo os professores organizando o currículo de uma forma. E a política pública, a política da SMED, da prefeitura, dos governos, independente de que governo for, tentam colocar sua política [...] Não há uma consulta, há umas pseudo-consultas. Quando se faz uma consulta é por que a coisa já tá determinada, já vem o plano, já vem pra gente ir lá aprovar. Se tu for contestar aquilo, já tá, é uma briga, tu tem que paralisar, tem que fazer não sei o que, movimento... Não há... O termo cidadão tem que haver uma consulta, no mínimo né. E não há. A consulta sempre vem depois que a coisa já tá formalizada”(Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Evair nos convida a pensar sobre as contradições da proposta Escola Cidadã, que na teoria propõe ações que por vezes não são levadas à prática. Ainda que seja cidadã no nome, a proposta foi implantada pela SMED em algumas escolas de forma vertical, com pouco ou nenhum diálogo com a comunidade. Em outros casos, o ensino ciclado foi implementado na teoria, enquanto permanecia com as práticas da escola seriada, principalmente as questões referentes ao planejamento, interdisciplinaridade e avaliação, indo ao encontro dos achados de Diehl (2007), Günther (2006) e Titton (2003). Antônio acredita que a proposta da Escola Cidadã não foi desenvolvida de forma ampla por conta da vontade de muitos professores:

“A minha opinião assim é que, apesar de serem desenvolvidos os ciclos dentro da prefeitura da rede municipal, muitos professores continuaram trabalhando que nem antes né. Cada um cuidando da sua área, sem fazer essa integração. Apesar de ser, desde 1997 que a ciclagem foi feita na prefeitura, em 1999, uma coisa assim, apesar de todo esse tempo, de quase vinte anos de ciclos, os professores, agora, que estavam naquela época, é que estão se aposentando, que tá mudando os professores e acho que daqui pra frente talvez a gente consiga né. Porque os professores não quiseram mudar né, muitos deles. Além disso, acho que a própria proposta da prefeitura, não desenvolveu essa proposta de forma ampla” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Um elemento que corrobora com a opinião de Antônio, de que muitos dos professores da época da implementação dos ciclos de formação não quiseram mudar sua prática, é o próprio texto do projeto, no Caderno Pedagógico 9, que, na parte em que trata da Organização Curricular do Ensino, ressalta que os conhecimentos devem ser construídos pelo grupo de docentes e que “a mudança no currículo só acontecerá se o professor desenvolver consciência política, competência técnica e visão coletiva” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 49).

De certa forma, culpabilizar diretamente os docentes pela não transformação de toda uma cultura de rede nos parece pouco adequado, ainda mais, se considerarmos o tempo disponível para estas mudanças. Devemos levar em conta também, a própria falta de referência dos docentes em uma organização escolar ciclada, já que muitos tiveram suas experiências escolares enquanto estudantes em escolas seriadas. A fala de Rosa exemplifica esta situação, indo ao encontro do que identificou Titton (2003, p. 56) no que se refere a “falta de conhecimento para as novas práticas”:

“[...] eu nunca fui professora de seriada, não dei aula pra escola seriada, então eu não tenho vício de dar aula de seriada. Eu tenho vício de ter sido uma aluna de seriada. Isso eu tenho. Eu fui aluna de

escola seriada, mas eu nunca fui professora de escola seriada” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Além de relativamente recente, a implementação da proposta da Escola Cidadã sofreu modificações com as frequentes alterações de políticas educacionais, resultado das trocas de gestões da prefeitura e da SMED. A fala de Evair exemplifica a questão das alternâncias de políticas educacionais:

“Claro que uma hora tu tem que gerenciar, tu é governo, tu tem que também ter um momento de autoridade. Não é ir contra a autoridade das coisas. Mas pra tu chegar nesta autoridade de tu ter que formar com um conjunto das pessoas né, pra formar uma ideia, um plano dentro do que a autoridade vai implementar. Agora, já vem e se elegem implementando coisa e modificando coisa que já estavam formadas, por governos anteriores, pra não deixar a mesma política. Pra quem trabalha vinte e cinco, trinta anos, não dá pra mudar a política a cada quatro né. Então deixa de ser cidadã” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

O que Evair apresenta na sua fala diz respeito à relatividade entre o tempo necessário para que uma política educacional promova os efeitos esperados por meio do trabalho docente, e o tempo que uma administração eleita possui para promover mudanças perceptíveis na área da educação, ainda durante seu tempo de mandato, geralmente de quatro anos. O conceito de tempo fenomenológico formulado por Hargreaves (2005), auxilia na compreensão da fala de Evair, sobre as frequentes alternâncias das políticas educacionais. De acordo com o autor, há uma dimensão do tempo que é subjetiva, ou seja, é sentida de formas diferentes de acordo com as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos. Desta forma, o sentido de tempo atribuído por quem formula as inovações educacionais é diferente do sentido de tempo atribuído por aqueles que as executam. Logo, o professorado sente-se pressionado pelo tempo exíguo e pela pouca sensibilidade da mantenedora pela perspectiva temporal dos docentes (p. 126). A transformação da cultura seriada, na qual grande parte dos professores foi socializada, encontra resistência entre aqueles que deveriam ser seus promotores, ainda mais da forma que a proposta foi implementada em algumas escolas. Para que um novo modelo de organização escolar fosse discutido, construído, implementado, avaliado, adaptado e então substituísse o modelo anterior, seria necessária uma quantidade de tempo maior do que os mandatos de quatro anos das administrações municipais. Como o tempo que dispõe uma administração recém-eleita é de quatro anos, as transformações possíveis de serem percebidas dentro deste período

geralmente são na esfera dos resultados obtidos em índices quantitativos e avaliações externas. Sobre esta conjuntura nos fala Wando:

“Cada vez mais a lógica tá ligada a índices, ah se a escola atingiu determinados índices, se tem determinados alunos em sala de aula. Mas eu acho que algumas coisas elas interferem diretamente no meu trabalho, por exemplo, a questão do número de alunos por turma. A gente vê que cada vez mais, às vezes é negócio pra Secretaria [de Educação] colocar mais gente nas turmas, então, por exemplo, assim, eu trabalhar com uma turma que o limite é 22, 23 [estudantes] e ter 28 alunos numa turma, cara, uma turma de primeiro ciclo, sabe? É difícil. Tu vai pegar uma turma de [ciclo] B que tem às vezes na chamada 35 alunos, sabe. Então, e às vezes vão todos, e tu vai dar aula pra 35, sabe, é difícil. Eu acho que isso tem que ver com a política educacional, enfim, de fazer com que tenha mais alunos na escola, vai melhorar o índice, é mais verba, sabe. Tem tudo essa relação assim, específica dessa... isso é uma coisa que eu acho que também interfere da política pública na minha aula sabe” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

E segue:

“A ideia de ciclo pra mim é ótima, mas ela não é colocada em prática nem pelos colegas e nem pela Secretaria de Educação. Mas essa forma como tá colocada assim, pelo menos a paridade de períodos é o que possibilita o princípio de uma visão diferente de educação. Romper com aquela lógica de que essa disciplina vale mais do que a outra. E aí, é claro, a gente vê que isso é uma necessidade porque, claro, é português e matemática que cai na prova Brasil⁴⁹, é esse índice que vai balizar o ranking da escola e é a partir desse índice que vem verba ou não vem verba pra prefeitura, e aí a prefeitura depende dessa verba pra se manter porque a prioridade da prefeitura tá em outras coisas” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Além de citar a influência das políticas públicas para a Educação que influenciam no seu trabalho ao permitirem, no caso, um aumento na proporção de estudantes por turma, a fala de Wando também nos remete aos instrumentos de avaliação externos que privilegiam determinados conhecimentos em relação a outros, neste caso, a Prova Brasil, que avalia os conhecimentos dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. A valorização destes componentes curriculares se origina de um deslocamento da preocupação com a equidade para uma preocupação com a excelência, como nos apontam Klein e Traversini (2015), ou seja, se em um dado momento a qualidade da educação era entendida como acesso e igualdade a todos, e,

⁴⁹ Prova Brasil é como também se denomina a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), uma avaliação que envolve os estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental por meio de uma prova bianual com questões de Língua Portuguesa e Matemática. <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. (Acesso em 05 de julho de 2016).

com a assinatura da Declaração de Dakar em 2000⁵⁰, a qualidade passa a ser mensurada por meio de índices e metas estabelecidas por organizações internacionais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (LEHER, 2010; SIQUEIRA, 2004; AKKARI, 2011). Este índices são voltados especialmente ao que diz respeito à alfabetização e aos conhecimentos matemáticos. A materialização deste deslocamento da noção de qualidade, se reflete nas avaliações externas, tais como a Prova Brasil.

Wando ressalta que, contraditoriamente ao que é valorizado pela avaliação externa, a proposta Escola Cidadã promove, na sua teoria, a equidade epistêmica, ao menos no que se refere à quantidade de períodos entre os diferentes componentes curriculares. Contudo, o Documento Orientador 2016, enviado para as escolas da RMEPOA pela coordenação de Ensino Fundamental e Médio da SMED, reforça a lógica das avaliações externas, ao diminuir um período semanal de Educação Física e outro de Arte-Educação da base curricular do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, sugerindo assim, que estes componentes curriculares possuem menor relevância em relação aos demais. Esta alteração, apesar de constar em um documento cujo título sugere uma orientação, foi imposta pela SMED, como podemos ver na fala de Antônio:

“Já é a segunda gestão da secretária de educação, a Cleci [Jurach], acho que quando eu entrei já era ela, então, acho que ano que vem ela deve sair né. Mas então não teve muita mudança de gestão desde que eu entrei, teve mudanças na assessoria da SMED, no ensino fundamental teve trocas, mas sempre foi a mesma secretária. Mas o que eu percebo assim, cada vez mais a SMED quer impor as coisas né, para as escolas, sem ter essa discussão de como vai ser. Esse ano, por exemplo, teve essa questão da imposição de diminuir a carga horária da Educação Física pro terceiro ciclo sem discussão prévia, não teve uma consulta né, nas escolas, impuseram. Até se tentou reverter, mas mesmo assim a SMED bateu pé e não arredou pé” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Novamente a verticalidade na relação da mantenedora com as escolas se faz presente na implementação de políticas educacionais na RMEPOA. Mas, para além da forma como esta proposta foi imposta pela SMED, as alterações no trabalho dos docentes é algo presente na fala dos colaboradores:

“Como agora vem a questão da mudança de quantidade de horas aula, dois períodos pra Educação Física e pra Artes [no terceiro ciclo] baseada em que? Ninguém disse nada pra ninguém, se tem algum estudo científico, se foi feito uma pesquisa, de anos de pesquisa. Qualquer pesquisa leva anos, um grupo de pesquisa, que se

⁵⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> (Acesso em 27 de julho de 2016).

desenvolve... Não, a coisa é feita por que não sei... um achômetro. Alguém falou que vão tirar porque... a gente fica pensando que o objetivo é números, quantidade, vão atender mais gente com o mesmo número de pessoas que se tem. Não se tem recursos humanos. Eu acho assim, posso estar errado, pode vir alguém aqui e dizer que não é bem isso, mas o que me passa é isso. Ninguém veio aqui e falou outra coisa, ninguém veio explicar, ninguém veio aqui ou reuniu os diretores, os professores de Educação Física, e colocou o porquê. Se fala tanto em prática da Educação Física, prática dos esportes, a prática da saúde, aí te diminuir simplesmente sem dar uma razão. [...] Não tem, não houve esse diálogo, essa cidadania né. A Escola Cidadã não conversou com quem vai implementar o trabalho. Quem implementa? São os professores de Educação Física. Então eu acho que está se perdendo a cidadania nesse tipo de coisa. A coisa veio de cima pra baixo, literalmente, sem o mínimo de explicação. Então a gente tem que ir lá, perguntar o que que tá acontecendo, ou ir lá no sindicato, ir lá na associação. Não sei nem se eu tenho razão ou não, mas vou brigar. A princípio eu tô tendo razão em reclamar, até por que não me foi explicado, acho que pra nenhum de nós, o que está acontecendo, por que dessa modificação. Deu errado? Ninguém fala que deu errado, então nós devemos mudar por que então? Então eu acho que esse tipo de coisa é um prejuízo. Tu faz o planejamento de tanta coisa, muda tudo pro ano que vem. Pô, muda tudo pro ano que vem, e aí? Tu tens uma carga horária que matematicamente vai aumentar. Tu vai ter muito mais turmas, tu vai ter muito mais planejamentos, muito mais estresse. Tu vai ter faixas etárias, tu vai ter que trabalhar com pequenos e grandes, por que na distribuição da carga horária tu vai ter que diversificar muito mais. Eu acho que o estresse do professor vai ser muito maior. A distribuição de espaços vai ser muito mais complicada. Por que vão ter muito mais turmas circulando num tempo e espaço físico igual. Se agora já é complicado, nas escolas principalmente, dependendo do dia, imagina tendo só dois, tu vai multiplicar, então... Mas ninguém nos perguntou nada. Até agora. A gente tá indo buscar essa reclamação, essa indagação” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Evair narra sua insatisfação com relação a três aspectos. O modo como a redução dos períodos de Educação Física foi feita pela SMED, sem maiores explicações, sem diálogo, sem justificativas aceitáveis ao seu ponto de vista. A desvalorização do seu trabalho, já que se sente cobrado pelo desempenho de seus estudantes, para que pratiquem atividades físicas, que desenvolvam hábitos de saúde, ao mesmo tempo em que reduzem suas possibilidades de desenvolver um trabalho adequado de acordo com sua concepção de Educação Física. E, a intensificação que esta redução de períodos vai resultar aos professores e professoras, pois com a redução dos períodos, há um aumento no número de turmas por docente, e por consequência, um aumento no trabalho de planejamento, avaliações, preparação das aulas, registros e protocolos escolares a serem cumpridos.

A intensificação do trabalho docente, como aponta Wittizorecki (2001), acarreta em um processo de rotinização do trabalho que impossibilita práticas inovadoras e a reflexão sobre a prática dos docentes. Neste caso, podemos compreender que há uma valorização da quantidade em vez da qualidade, pois o atendimento do mesmo número de turmas será feito por uma quantidade menor de professores, ainda que isto resulte em diminuir a possibilidade de um trabalho ao qual se destine mais tempo de planejamento e de reflexão, e por consequência a qualidade.

Rosa também percebeu a intensificação do trabalho que vem junto da redução dos períodos de Educação Física no terceiro ciclo, além de outros aspectos que aponta em sua fala:

“Agora, ou a gente faz as coisas mais a toque de caixa ou eu vou tirar algumas coisas pra trabalhar. Entende? Porque tem muita diferença um período a menos, tem muita diferença! Eu tenho dois períodos com [ciclo] B e com [ciclo] A. O A eu acho suficiente, o B eu já acho ali que B20, B30, a gente já podia ter um período a mais que B10, tu já poderia ter a mais. Eu acho que mexe no teu vínculo com o aluno, eu acho que mexe com o teu planejamento, tu vai ter que rever ou tirar algumas coisas que já não ache tão importante, ou condensar as coisas né. Então eu tô trabalhando aqui o quique, eu tô trabalhando a passada do basquete, eu já vou trabalhar junto com o handebol eu já coloco duas bolas que não tem tanta diferença, eu já... algum esquema a gente vai ter que fazer. Pra mim incomoda né, porque eu vou ter que... [...] vou tirar algum conteúdo, vou tirar alguma coisa, vou né. Eu sempre digo pros meus alunos, eu jamais rodaria um aluno em Educação Física, jamais, a menos que ele tenha faltas, porque eu acho que não é porque ele não vai fazer Educação Física, entende... Eu vou tentar, aquilo que eu te disse, vou tentar que ele chegue em algum, em alguma coisa que ele goste. Mas eu vejo isso, não é nem como eu vou trabalhar agora, eu fico vendo pra vocês que tem um futuro, que tem ainda uma trilha ai pela frente. Tiraram mais um período da Educação Física, daqui a pouco eles vão tirar mais um período. Porque assim, eles tiraram um período de Educação Física, um de Artes e não colocaram nada a mais. Vai aumentar um período de alguém na quinta-feira. Tudo bem vai ter um pouquinho mais de aula na quinta-feira pra dois períodos, tá, isso eu concordo, e não necessariamente seja Português ou Matemática. Aí o que vai acontecer daqui a pouco, os índices não tão melhorando, eles vão fazer o que? Vão mexer lá na base. Aí eles vão começar a tirar um período de Educação Física dos pequenos, tira um período de Artes dos pequenos, meu medo é que a gente volta lá praquele currículo anterior que de primeiro a quarto ano não existia Educação Física, existia aula de recreação com as professoras normalistas, no mesmo tempo né. E esse é o meu medo, entende, que isso é só um início de um retrocesso que a gente está vivendo e não é porque tem mais Educação Física, ou tem mais Artes ou tem línguas, não é por isso que as crianças não estão aprendendo” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Rosa aponta que a redução dos períodos de Educação Física no terceiro ciclo causará um impacto na forma que organiza suas aulas. Ela compreende que dois períodos não são suficientes para abordar os conhecimentos que considera importante já nas turmas do segundo ciclo, e com a redução no terceiro ciclo, seu planejamento passa a aglutinar conhecimentos que poderiam ser tratados de forma mais aprofundada, ou então selecionar conhecimento que terá de abandonar nas suas aulas. Outra preocupação de Rosa é com relação à redução progressiva dos períodos de Educação Física, que já iniciaram com o ciclo B, que, conforme consta na base curricular original do projeto Escola Cidadã, contava com três períodos semanais (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61). A preocupação de Rosa é a mesma de Wando:

“Essa questão da equidade epistemológica, que foi uma luta da rede né, a luta da rede, historicamente, foi para que se pudesse entender que todas as áreas de conhecimento tem o mesmo valor né, tem a mesma necessidade, por que isso aí é só um caminho de que daqui a pouco a gente tenha aquele velho currículo conservador de que vai ter seis períodos de Matemática, seis períodos de Português, daqui a pouco a Educação Física vai ser no turno inverso. A gente caminha pra que essa lógica se amplie né, e eu acho que essa é a luta constante que tem que se fazer né. Não é por que a gente tá perdendo um período, não é uma luta corporativa da Educação Física, sabe, é uma luta de um entendimento de educação, de um entendimento de educação que essa paridade das áreas de conhecimento que possibilita ao estudante uma visão diferente, com todas as limitações que o ciclo tem né, e essa forma como o ciclo tá sendo implementado” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

O retrocesso, referido por Rosa e Wando, fere as premissas do projeto Escola Cidadã, nos quais a hierarquização dos conhecimentos, a intensificação do trabalho e a gestão autoritária por parte da mantenedora não condizem com a teoria da proposta. A equidade epistêmica permite a valorização de diferentes formas de conhecimento e também amplia a possibilidade do trabalho interdisciplinar. A qualidade de ensino, outra bandeira da luta dos trabalhadores em educação, pressupõe tempo qualificado de planejamento para os docentes, ou seja, o aumento de turmas por professor acaba indo na contramão desta premissa. A gestão democrática, um dos principais pilares da proposta Escola Cidadã, foi desconsiderada pela mantenedora ao prosseguir com a imposição do seu Documento Orientador 2016, mesmo com o parecer desfavorável do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2015b).

Tomando as falas dos colaboradores, compreendemos que a falta de diálogo e o autoritarismo se constituíram enquanto marcas desta gestão da SMED, iniciada em 2009, no entanto, não são as únicas. Outro elemento presente no discurso dos

professores diz respeito à ausência de proposta pedagógica da mantenedora ao praticar uma gestão nos moldes administrativos, com ações voltadas para a racionalização de recursos e poucos investimentos em atividades pedagógicas e sem uma proposta curricular definida, o que Santos (2012) chama de “política curricular do vazio” (p. 45). As falas de Rosa e Wando nos ajudam a exemplificar esta compreensão:

“Eu acho que a nossa prefeitura agora não tem nenhuma proposta pedagógica na verdade. Tu tá acompanhando agora. Eu acho que não tem nenhuma agora. Então, ciclo é um nome né, porque tu não vê um assessor vindo discutir contigo um planejamento, tu não vê discutindo uma diretriz, tu não vê discutindo, ‘ó, vamos botar laboratório pros pequeninhos’, eu não vi, eu não tive uma reunião com assessora esse ano, nenhuma. Eu acho que as gurias [professoras referências] tiveram agora pra ver quem vai e quem não vai [reprovar], então isso eu acho brabo” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

“Foi no início de 2010 que assumiu essa atual gestão, que tá até hoje que é a secretária Cleci [Jurach]. O que eu vejo de transformação assim é que a secretaria em si tem uma visão muito administrativa da educação, não tem uma linha pedagógica por trás, então tudo o que acaba acontecendo, que acaba impactando no nosso trabalho, nunca é por que ah, é uma visão pedagógica nova, ou é uma visão pedagógica diferente, não. Inexiste pedagogia nessa atual secretaria, sabe. A visão deles é extremamente burocrática, extremamente administrativa. E o que eu acho que acaba impactando nisso é porque geralmente, por exemplo, sempre tinham os jogos escolares, por exemplo, aí no ano passado pra cá, faz dois anos que não tem os jogos escolares na rede por que foi onde a SMED quis cortar. ‘Ah, não tem dinheiro, a prefeitura tá quebrada, não sei o que’, bom, corta os jogos escolares. Sendo que poderia cortar em outras coisas né, aí tu vê que é uma questão de política, é uma questão de visão política desse grupo político que tá lá na prefeitura hoje, do prefeito [José] Fortunati, do vice, o [Sebastião] Melo que tá tendo bastante influência nesse governo, e da Cleci, que é a secretária de educação, então esse grupo político que tá lá por trás tem essas visões e acaba fazendo isso” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

A visão administrativa da mantenedora também pode ser identificada através da fala de Antônio, que ainda compreende que a proposta de ensino ciclado foi, de certo modo, descontinuado pela ausência de proposta pedagógica da SMED:

“A ciclagem foi colocada e acho que o projeto não continuou né, por que teve mudança na prefeitura e acabou. Claro, eu não vivenciei isso né, mas é a minha opinião, acompanhando os relatos de como foi e como tá agora, porque a prefeitura não tem uma proposta pedagógica né. A proposta da prefeitura é só a questão de estatística né que é apresentar os números pra sociedade e não se importa com a qualidade do trabalho. O que a SMED quer é que os alunos avancem, não se preocupa se os alunos estão avançando sabendo o mínimo né. Muitas vezes a gente vê os alunos avançando pros próximos ciclos sem ter o conhecimento básico do ciclo anterior, porque é imposto pela SMED que eles tem que avançar” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Ao mesmo tempo em que Antônio caracteriza a ausência de proposta pedagógica da SMED, ele identifica a prioridade da SMED em apresentar índices e resultados relativos ao fluxo escolar, mesmo que, de acordo com o professor, isto resulte na progressão de estudantes independente da avaliação dos docentes, indo ao encontro de Tilton (2003) e o que o professorado considerou como uma “perda de autonomia” (p. 56).

Sobre o fluxo escolar dentro do projeto Escola Cidadã, Rosa narra algumas alterações sobre as decisões da mantenedora ao longo do tempo, em que o projeto se encontra em vigência, mas sem uma posição definitiva:

“Nessas mudanças que existiram, [...] Nunca houve uma mudança fundamental nessa questão da reprovação, da manutenção. Já houve nunca pode repetir, já houve pode repetir e no meio das férias a prefeitura vinha aqui e passava os alunos, já aconteceu isso. Já houve de poder reter alguns alunos, já houve de poder reter os alunos em alguns anos ciclos e assim eles vão transformando” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

E segue narrando, agora sua visão sobre o fluxo escolar:

“À medida que eu vou deixando meu aluno ter dificuldades, cada vez é mais difícil de tu conseguir buscar esse aluno. Então eu entendo, por exemplo, que uma alfabetização se dá em três anos, eu entendo isso que tu te alfabetiza o resto da tua vida, mas quando lá na alfabetização uma professora de A10, como nós temos agora, me diz que o aluno não sabe ainda escrever o seu nome, eu, Rosa, na minha crença, como professora de Educação Física e pelas coisas que eu conheço, eu acho que essa criança tem o direito de poder estar mais um ano ali e não deixar lá pro final, porque aí ele vai passar pelo segundo ano, ele vai passar pelo terceiro ano, e aí só quando ele for repetir que ele vai tentar resgatar, eu acho muito difícil. Então, essas transformações, que houve, eu acho que nunca mexeu nisso assim na verdade. [...] Então eu não posso concordar com isso. Eu não posso achar que uma proposta pedagógica ela se faz em números, como o ciclo fez, porque no início, talvez agora não seja, mas no início era muito, não tem manutenção, então, talvez na época, sei lá que idade tu tinha em 97, mas o pessoal dizia assim, ‘oh, não tem reprovação na Rede Municipal de Porto Alegre’. Mas claro! Não podia ter reprovação, porque era proibido, então não tem como tu ter índice de uma coisa que não existe, entende. Então eu acho que a gente saiu de um extremo de muita reprovação pra um outro extremo.” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

A compreensão de Rosa sobre o fluxo escolar é resultado das transformações da RMEPOA no que diz respeito às suas políticas educacionais, com maior frequência no tema da progressão. Em 1996, no documento original dos Cadernos Pedagógicos n.º 9, na seção referente ao processo de avaliação, não se considerava a reprovação ou

retenção do estudante, nem de ano para ano, nem de ciclo para ciclo (PORTO ALEGRE, 1996, p. 54), com a intenção de combater a evasão escolar, a repetência e a exclusão institucional.

Ainda que não permitisse a reprovação, o documento deixa claro que não se tratava de uma aprovação automática e sim, três formas de progressão, a progressão simples, a progressão com plano didático-pedagógico de apoio e a progressão sujeita a uma avaliação especializada. Nos dois últimos casos, estavam previstas medidas de apoio pedagógico individualizado que considerassem as dificuldades dos estudantes e a sua trajetória formativa, e que seria executado no próximo ano, afim de que estes superassem estas dificuldades sem a necessidade de repetir todo o ano.

Aqui retornamos a contradição apontada pelos colaboradores anteriormente, na constatação de que houve um afastamento entre a teoria e a prática desde o momento de implantação da proposta Escola Cidadã. Os elementos identificados na fala dos colaboradores se repetem. A forma impositiva de implantação do projeto, socialização dos docentes em uma cultura de escola seriada, a prática seriada de muitos docentes dentro de uma proposta de ciclos de formação, pouco tempo para o desenvolvimento da proposta, alternância de políticas educacionais e falta de investimento em recursos humanos, são alguns dos motivos que podem ter contribuído para as mudanças referentes ao fluxo escolar. Sendo que em outros anos, a política da mantenedora sobre a reprovação foi se modificando, passando a permitir a retenção de estudantes no mesmo ano ciclo.

As frequentes mudanças referentes ao fluxo escolar acabam por criar expectativas entre os estudantes. De certa forma, alguns pressupõem que não há reprovação na RMEPOA, outros pensam que há, mas apenas em algumas ocasiões referentes à idade ou frequência. O trecho do diálogo com Isabela e Allan exemplifica esta situação:

Allan: “Eles [alguns colegas] não se controlam muito até porque eles sabem, até não é tanto assim, mas na [escola] Hípica, eles pensam que se tu vier em todas as aulas, não precisa fazer nada, mas se tu vier, tu passa”.

Pesquisador: “E por que eles pensam isso?”.

Allan: “Sei lá, porque eu acho que rolou uma fofoca entre os alunos. E até os professores falam que se fosse numa escola particular já teria quase todo mundo da turma reprovado praticamente, mas não é bem assim entendeu, não são os professores que rodam, é o município lá”.

Isabela: “Eu acho que é porque é uma escola que falam que é fácil passar e é só vim que eles vão passar de ano só que não é assim, precisam comprovar com a nota né, então eles acham que vão passar, tem muitos que passam pela idade, já estão com 18 anos, aí tem que passar né, porque é obrigatório, mas acho que é isso”.

Allan: “Mas até eles falam, eles chegam assim, tipo, que nem eu. Eu mudei de turno, eu era do turno da tarde no ano passado e daí eu vim pra cá e já me disseram, ‘tu fica preocupado com o I [insuficiente] que tu tirou?’, e me disseram ‘ah, não se preocupa que é só tu vir nas aulas que tu passa!’”.

Pesquisador: “Eles quem?”.

Allan: “Os garotos da turma...”.

Isabela: “Os colegas”.

Allan: “É, e daí fica assim, e daí todo mundo pensa que é só vir que tu passa”.

Isabela: “Eu acho que é porque alguém falou, sei lá, alguma professora... ou por que alguém já... sei lá, aconteceu com a pessoa né, ela veio na aula, não fez nada e passou, não sei. Só que eu acho que não tem isso, que isso é mentira” (Entrevista estudantes Isabela e Allan, 09/12/15).

A partir da fala destes estudantes podemos compreender que há uma incerteza sobre o processo de avaliação deles próprios, uma alienação do processo avaliativo, contrariando o que pressupõe o projeto Escola Cidadã, que considera a avaliação como um processo participativo e formativo. Podemos relacionar a alienação dos estudantes do processo avaliativo como um resquício de um caráter punitivo da avaliação em determinadas concepções tradicionais. Deste modo, a possibilidade de reprovação seria uma forma de punir os estudantes, e a aprovação, como objetivo final, a única motivação possível, indo de encontro com a proposta avaliativa da Escola Cidadã, que define uma função diagnóstica, prognóstica e investigativa com a finalidade de promover o redimensionamento da ação pedagógica e embasar o planejamento do docente (PORTO ALEGRE, 1996, p. 52).

Antônio também identificou a intervenção da SMED nas questões referentes ao fluxo escolar, principalmente durante a época de realização dos conselhos de classe:

“Às vezes tu chega no conselho de classe no final do ano, e a gente sabe que o aluno não tem condições de avançar e tem que avançar por que já tá há quatro anos no ciclo e ele tem que ir pro próximo ciclo.[...] normalmente é na época dos conselhos de classe né. Às vezes [a SMED] manda algum assessor pra acompanhar o conselho de classe, às vezes faz a reunião só com o a supervisão depois do conselho de classe, ou até antes do conselho de classe, às vezes, já vê os alunos que não podem ser mantido por essa questão de só poder fica quatro anos no mesmo ciclo. Às vezes o aluno não consegue nem

ler com compreensão e mesmo assim tem que avançar pro segundo ciclo né” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Compreendemos que ao longo dos anos as políticas educacionais referentes ao fluxo escolar alternaram, passando da ausência de reprovação para um afrouxamento desta medida onde se admite a possibilidade de manutenção dos estudantes, e, mais recentemente, com maiores restrições sobre a reprovação partindo da mantenedora. Ainda que a perda de autonomia seja sentida pelo professorado, a preocupação com os estudantes pode ser identificada na fala de Rosa e Antônio, ao compreenderem que as restrições da SMED sobre a reprovação, são oriundas do gerenciamento dos índices de aprovação e não mais com a redução do fracasso escolar, como em outro momento. Podemos atribuir a esta preocupação dos docentes o fato de que a retenção dos estudantes se constituiu como uma maior possibilidade de atender as dificuldades apresentadas pelos estudantes, visto que a adoção de um plano didático-pedagógico de apoio que atenda às necessidades individuais dos estudantes é inviabilizada pela escassez de recursos destinados para esta finalidade.

Mediante as contradições identificadas na relação entre a organização escolar e da RMEPOA com suas alternâncias de políticas educacionais, compreendemos que os docentes passam a organizar suas aulas de modo que possam contemplar os conhecimentos que condizem com suas concepções de Educação Física. Ainda que as condições mais imediatas, como a estrutura física das escolas, os materiais, os tempos e a relação com os pares produzam arranjos visíveis nas aulas de Educação Física, a resistência produzida pelas políticas educacionais da mantenedora está presente nas falas e nas ações dos sujeitos.

Neste ponto compreendemos como a trajetória dos docentes e as relações da estrutura escolar e de rede influenciam na organização dos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física. Aspectos da organização escolar como o espaço físico destinado à Educação Física, as limitações e potencialidade na relação com os demais docentes da escola, as diferentes formas de organização curricular disputando espaços dentro da escola, são alguns dos que representam esta influência. Da mesma forma, as alternâncias das políticas educacionais que já aconteceram na RMEPOA, como a implantação dos ciclos de formação, a perpetuação de uma prática seriada em uma proposta ciclada, a redução dos períodos de Arte-Educação e Educação Física para as turmas de terceiro ciclo, todos aspectos que representam uma concepção de educação da mantenedora em diferentes momentos e com diferentes gestões, mas que também

representam fatores de influência na organização do conhecimento nas aulas de Educação Física. No entanto, compreendemos que há outro elemento que suscita a análise. Deste modo, o próximo capítulo buscará compreender como a relação com os estudantes influencia na organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física.

6 OS ESTUDANTES E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Os modos de organização dos conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física apresentam influência da relação direta com os estudantes. Essa influência pode ser identificada de acordo com as diferentes faixas etárias, as características das turmas, as necessidades, os desejos dos estudantes e as questões de gênero. Os acordos, combinações e diálogos estabelecidos na relação docente-discente e na relação entre estudantes e as aulas de Educação Física, são, ao mesmo tempo, produtos e produtores dos arranjos construídos pelos sujeitos.

O caso de Evair é exemplo do que pode ser produzido por meio da relação docente-discente, principalmente quando o professor se desloca de uma posição verticalizada, marca de uma educação tradicional, e se coloca em posição de diálogo com os estudantes:

“Eu vejo que não tenho tido atrito, tenho tido um reconhecimento deles muito legal, de valorizar a atividade física, valorizar a tua avaliação, ‘o que eu melhorei? O que eu piorei? O que eu posso melhorar? O que eu faço pra emagrecer? O que eu faço pra engordar? o que eu faço...’. Te veem como alguém, que não é só um professor, pode ser um consultor também, alguém que te ajude em outros problemas, com as famílias... ‘Ah minha mãe, meu pai, joga bola e se machuca...’. Eles vêm com coisas assim que tu nem imagina e vem com curiosidade, e é legal isso, mesmo que tu não saiba responder, tu não sabe tudo né, mas tu vai com eles numa fonte de pesquisa. Onde é que a gente pode achar isso aqui. Hoje é fácil né, tu pega o celular e pesquisa, tem o Google ali, vai... Talvez a dificuldade é saber como chegar nessa resposta. Tem muita informação, mas a resposta certa, onde é que eu procuro? Às vezes eu ajudo também, não sei a resposta, mas vamos procurar, posso ajudar até como chegar nesse caminho. Pra eles não te olharem como aquele que tem a resposta de tudo, mas que pode dar o caminho onde procurar. Eu vejo que esse diálogo com eles é muito bom, muito legal mesmo” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Ao valorizar o diálogo como forma de estabelecer a relação com os estudantes, Evair abre mão de uma construção histórica do papel do professor como aquele que detêm o conhecimento e o deposita em seus “alunos”. Evair se posiciona como mediador entre os estudantes e o conhecimento, facilitando o caminho percorrido pelos primeiros para que alcancem respostas, principalmente sobre situações do cotidiano dos estudantes.

Mesmo que possam ser identificados elementos que sinalizam um rompimento com a relação hierárquica vertical na prática de Evair, ele próprio não se considera com uma postura tão horizontalizada nessa relação com os estudantes:

“Tem que ser um pouco talvez, esse meu estilo, sargentão, meio ‘é assim, é assim’. Pra ser bonzinho tem que haver uma concordância. Não posso ser bonzinho com quem não respeita o colega, quem não segue regras. A gente só é, só tem um grupo legal e amigo, se a gente consegue se respeitar. Dentro de tudo, respeitar o horário, respeitar tudo. Pronto, é a palavra chave, é o respeito pelas coisas, e tá tranquilo. Não tenha medo de ser burocrático. Faça as coisas burocraticamente que elas funcionam na prática” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

O estilo “sargentão”, ainda que referido por Evair, não é reflexo de uma prática militarizada nas suas aulas de Educação Física, como pode parecer ao leitor. A relação estabelecida com os estudantes é decorrente da seriedade com a qual o professor apresenta encarar os assuntos relacionados às aulas, ou os fazeres “burocráticos”.

O conceito de burocracia empregado por Evair em sua fala nos apresenta indícios do que considera fundamental, na relação com os estudantes, para o andamento das suas aulas. Identificamos na prática de Evair normas de condutas específicas na relação docente-discente. Algumas, em momentos em que o professor organiza as rotinas da sua aula, a chegada à sala de aula, a realização da chamada, conversa inicial com os estudantes, deslocamento até à quadra, procedimentos estes que se repetiam em quase todas as aulas. O fazer burocrático é também identificado na divisão do tempo, onde o professor dispõe de uma forma de organização que julga necessária para o exercício da sua autoridade racional-legal, ou seja, ao dividir o tempo da sua aula em alongamento/aquecimento inicial, parte principal e volta à calma, ou relaxamento, como proposto pelo professor, neste caso, Evair se utiliza de um conhecimento técnico que possibilite o exercício da sua autoridade racional, neste caso racionalizando o recurso do tempo disponível, amparado na sua formação enquanto professor, e legal, baseada na sua posição de professor, neste caso, da RMEPOA, exercida por ele também na relação com os estudantes.

O estilo “sargentão” contrasta com sua forma de tratar com os estudantes, conforme relatam Allan, Sophia e Isabela:

Allan: “E até que ele é bem rígido, tipo e a gente aprendeu isso com ele. Porque no começo do ano todo mundo vinha de chinelo, de, acho que essa sapatilha, como que é? Alpargata, isso aí. E ele não deixava correr e aí a gente foi aprendendo [...] E daí todo mundo aprendeu,

mas quase ninguém fazia. Eu já fiquei lá naquele banco de não fazer por que eu vinha de chinelo”.

Sophia: “Eu também, eu sempre vinha de tênis, sempre vinha de tênis e [calça] *legging* né, que é a roupa que praticamente a gente vem sempre né. E teve um dia, só um dia, que eu vim de *legging*, mas eu vim de alpargata. E ele, tipo, ele ficou muito brabo comigo, ele ‘como é que tu veio assim?!’, e eu, ‘sor, mas foi a primeira vez.’ e ele, ‘primeira e última!’”.

Isabela: “E sempre quando a gente vem com a roupa adequada ele sempre elogia, ‘ah, parabéns, é isso aí, tem que ser assim’, e isso, a gente fica legal, por que a gente sempre vai querer vir né, sempre vai elogiar. [...] Ele nunca tá de mau-humor, tá sempre rindo, sempre brincando com a gente, sempre fazendo, às vezes a gente tá tipo, de mau humor ele faz a gente rir, faz a gente fazer as coisas sabe. É bem legal” (Entrevista estudantes Isabela, Sophia e Allan, 09/12/15).

A exigência da roupa adequada também é um elemento manifesto do fazer “burocrático” de Evair. Ao exigir que os estudantes utilizem a roupa adequada, o professor ainda reforça sua concepção de valorizar a atividade física em suas aulas, incluindo a vestimenta de roupas que favoreçam a mobilidade e os gestos motores. Estas normas de condutas específicas adotadas por Evair, ainda que pareçam rígidas, são colocadas na prática de modo dialogável na relação com os estudantes, que mesmo definindo o professor como rígido, compreenderam a intencionalidade das normas:

Pesquisador: “Vocês então exigiriam roupa adequada se fossem professores de Educação Física?”.

Sophia: “Sim”.

Isabela: “Com certeza. Até por que é mais confortável”.

Sophia: “Sim, por que não tem graça pra ele, ele vai preparar uma aula inteira, daí ele chega e ninguém quer fazer, vem todo mundo de chinelo. É muito ruim pra um professor de Educação Física. Então eu acho que é bom dele, eu acho que foi necessário mesmo ele ter falado, ele ter sido rígido com a gente” (Entrevista estudantes Isabela e Sophia, 09/12/15).

A combinação sobre as normas específicas adotadas constituem como principais características de Evair no trato com os estudantes das turmas de C20. Contudo, na relação de Rosa com os estudantes das turmas do primeiro ciclo, a principal característica identificada é a ludicidade. Rosa utiliza, desde o início da sua aula, uma linguagem simples e repleta de referências lúdicas. Em diversos momentos, na maioria das suas aulas, as crianças eram convidadas a ligar o “botãozinho do faz de conta”, como a professora referia ao momento anterior àquele que ela iniciava alguma história narrando uma situação imaginada.

Em uma das aulas com a turma de A10, Rosa buscou os estudantes na sala e partiu em direção ao ginásio, parando um momento na sala de materiais da Educação Física onde buscou um lençol grande e branco. Ao abrir o lençol, a professora solicitou à turma que ligasse o “botãozinho do faz de conta”, e toda a turma faz um movimento como se estivesse girando um botão na própria orelha. Rosa os alertou que uma chuva muito forte estava caindo. Neste caso, a chuva forte, que era um elemento lúdico, já que naquele dia o clima estava ensolarado, fez com que a turma se unisse em bloco sob o lençol, que encobria a cabeça de todos, e algumas estratégias coletivas simples foram adotadas para superar a falta de visão temporária. A turma passou a caminhar devagar, os estudantes que andavam na frente do bloco espiavam por onde estavam caminhando, enquanto que os da parte de trás do bloco se apoiavam com as mãos nos colegas imediatamente à sua frente, prestando atenção nos degraus e obstáculos que eram alertados pela voz da professora.

Ainda que no ano de 2015, Rosa tenha trabalhado com mais turmas dos anos iniciais, em outros momentos do seu percurso na RMEPOA, a professora trabalhou com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, consegue estabelecer algumas diferenças nas formas de trabalhar com as várias faixas etárias e também as vantagens e os desafios encontrados, podendo, assim, projetar uma alteração no seu trabalho mais de acordo com o seu momento atual do percurso docente:

“Assim essa coisa de tá com as crianças... Eu, por exemplo, hoje em dia eu já vejo que com os pequenos eu não tenho mais o gás, né. Tu acompanhou o tempo todo a aula com os pequenos assim, é mais cansativo, eles te exigem mais. Hoje em dia eu curto mais trabalhar com os adolescentes né, eu acho que a gente tem um material muito legal na mão sabe? Essa troca com eles, essa coisa assim, essa vida que eles têm de falar, de confiar, por mais que a gente ache, assim, que a escola tá sendo desvalorizada, eles ainda valorizam a gente de certa maneira, sabe. Nós da Educação Física temos essa vantagem de, às vezes, conseguir tá um pouco mais perto deles, de conversar um pouco mais, de repente tu trabalha com alguma coisa do corpo que expõem eles um pouquinho mais e... consegue chegar neles. Eu gosto disso sabe, assim, me dá vida isso. E eu acho que tinha muita coisa que eu tinha que fazer que eu não consigo, que eu não tenho perna pra fazer. É o que eu gosto de fazer, entende? [...] Hoje em dia eu digo, já tô preferindo pegar os maiores né. Tanto que ano que vem eu vou pegar só os grandes. Não sei como que vai ser, talvez eu sinta um baque aí porque os pequenos te dão um retorno afetivo muito bacana né, então vai ser uma experiência nova ano que vem. Não sei se eu não vou me arrepender né, de só pegar grande ano que vem” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

A afetividade na relação com os estudantes mais novos também é referida por Wando e Antônio em suas falas. Confrontando as experiências dos quatro professores, parece haver uma ideia em comum de que o trabalho com os estudantes mais velhos exige uma postura com maior diálogo e que existe entre estes estudantes uma maior autonomia com relação ao andamento das aulas, o que amplia as possibilidades de conhecimentos a serem trabalhados para estes professores. Há ainda a ideia que se refere à afetividade dos estudantes mais novos, combinada com a disponibilidade corporal que a maioria apresenta na realização das atividades, e resultando em uma abordagem mais lúdica, frequentemente apoiada em atividades de imitações e brincadeiras.

O que Rosa identifica como “gás”, se relaciona com a maior exigência por parte dos estudantes mais novos e o cansaço ao qual se refere é talvez resultado do momento que se encontra em sua trajetória como docente, após 19 anos de trabalho na RMEPOA. A preferência por trabalhar com as turmas de anos finais também foi identificada na fala de Evair, com 24 anos na RMEPOA. No entanto, não temos elementos para afirmar que esta preferência esteja diretamente relacionada ao momento no percurso de cada um dos docentes, mas à concepção e as experiências de cada um, que projeta maiores possibilidades de trabalho com uma determinada faixa etária, assim como Antônio, que também possui sua preferência, mas pelas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Na fala que segue, Antônio exemplifica a questão da sua concepção e sua experiência anterior influenciando na constituição da sua preferência de faixa etária:

“Eu sempre trabalhei mais com os pequenos né, com os primeiros anos do ensino fundamental. Ali [na escola em que trabalhou anteriormente] até trabalhei com os grandes né, mas não tinha muita... teve essa questão de eu entrar mais pro final do ano, não consegui fazer um planejamento com eles, daí eu trabalhava lá com os grandes, mas sem... tive essa dificuldade de lidar com os maiores lá. E aqui no Cristal eu já peguei os pequenos, por que o professor que saiu daqui trabalhava com os pequenos também. E eu gosto muito de trabalhar com os alunos pequenos, por que eles são muito afetuosos né. E eu trabalho muito com brincadeiras, de modo que envolva bem todas as habilidades e trabalho muito com o lúdico né, que por serem os pequenos, procuro trabalhar muito com brincadeiras que envolvam também. [...] claro, a gente trabalha também não só com o lúdico né, mas é o que eu mais enfatizo nas aulas” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Ainda com relação à faixa etária dos estudantes influenciando na seleção dos conhecimentos e no modo como são tratados nas aulas de Educação Física, Wando nos conta sobre o que aprendeu em sua experiência recente com as turmas de anos iniciais e

o comparativo traçado entre a prática que desempenhava na sua experiência anterior com as turmas de anos finais com o desafio de ajustar sua concepção de Educação Física aos estudantes mais novos:

“[...] hoje, trabalhando com os menores, que eu vejo que isso tem que ser tratado de uma outra forma né. Eu, por exemplo, quando eu trabalhava com o terceiro ciclo, eu conseguia fazer debates muito mais profundos, por exemplo, sobre a questão da relação do esporte com a mídia, da relação do esporte com gênero, da relação do esporte de alto rendimento, ou de megaeventos, como a Copa do Mundo, por exemplo. Eu tinha mais elementos pra trabalhar porque os alunos estão em um grau de abstração diferente né. Mas eu posso trabalhar com os alunos pequenos também, mas de uma outra forma. Por que todo mundo fazer a mesma brincadeira, trabalhar de uma forma de que ninguém fique de fora, o que os guris fazer as gurias vão fazer também, não separar por gênero. Então tu trabalha esses elementos, mas tu tem que pensar eles pra trabalhar de outra forma também, pensando nessa questão da reflexão da cultura corporal né” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Ao considerar as diferentes faixas etárias, Wando identifica diferentes “graus de abstração”, e de acordo com as possibilidades de compreensão dos dados da realidade por parte dos estudantes, simplifica as reflexões realizadas a partir das atividades práticas, tomando como referência, elementos mais concretos para os estudantes como a inclusão e a equidade entre gêneros. No entanto, o professor considera que esta faixa etária necessita passar por experiências motoras que possibilitem e viabilizem a realização das reflexões, que, na concepção do professor, devem ser privilegiadas e ampliadas em um momento posterior do Ensino Fundamental, mas não excluídas do âmbito das aulas no primeiro ciclo:

“[...] dá pra trabalhar, mas eu vejo que tu também tem que instrumentalizar os alunos a isso né. Então eu, nesse sentido eu vejo que pro primeiro ciclo é uma instrumentalização deles no sentido de eles saberem fazer as coisas mesmo né, eles tem que aprender a jogar bola, eles tem que aprender a pular corda, eles tem que aprender as brincadeiras, aprender as relações sociais entre eles, eles tem que aprender as relações de convívio, eles tem que aprender o que é a cooperação né. Mas eles tem que fazer, então nesse sentido, pro primeiro ciclo é o que eu penso que seja mais isso assim né. E aí eu acho que pro segundo ciclo e pro terceiro ciclo, tu já começa... eu, pelo menos, quando trabalhei com o terceiro ciclo, sempre tentava fazer mais a questão da reflexão sobre esses elementos da cultura corporal” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

A “instrumentalização”, acima referida, constitui na prática a intervenção realizada por Wando após diagnosticar as necessidades dos estudantes, e ponto de partida da formulação de um planejamento dos conhecimentos abordados em suas aulas.

Ao dar-se conta das demandas dos estudantes das suas turmas do primeiro ciclo, Wando elaborou pequenos blocos de duas ou três aulas abrangendo atividades que suprissem esta demanda e ao experimentar esta forma de planejamento, constituiu seu modo de organização dos conhecimentos, ao menos durante o ano letivo de 2015:

“[...] então eu notei que essa minha organização maior ela ficou muito separada assim, muito... se tu tá me perguntando agora, eu não consigo visualizar, do ponto de vista geral, como que eu elaborei esse ano né, mas eu posso te dizer que eu elaborei principalmente baseado na necessidade deles de experimentarem isso e de que em determinados momentos eu sentia que eu podia fazer alguma coisa específica. Então eu consegui em determinadas aulas fazer, aulas de salto. Tu viu, um dia lá, aulas que eu estava fazendo com saltos né, teve várias aulas que eu fazia blocos de salto, hoje vamos saltar pra frente, hoje vamos saltar e dar um rolinho. Eu tava tentando fazer um pouco isso né, a partir da necessidade que eu vi deles experimentarem, criar blocos de aulas. Ah, duas ou três aulas com corda, duas ou três aulas com peteca, duas ou três aulas com salto na cama, duas ou três aulas com manipulação de bola, duas ou três aulas só com brincadeiras de correr e parar, se deslocar pra frente, e pra trás, duas ou três aulas com jogos, tipo pega bandeira, queimada. Então dava pra elaborar mais ou menos nesse sentido assim, e eu acho que como foi esse ano de experiência eu consegui sentir esse clima” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Responder as necessidades e alguns dos desejos dos estudantes é algo identificado nas práticas dos quatro colaboradores. Ainda que não seja este o exclusivo objetivo de suas aulas, é um elemento que define alguns dos conhecimentos trabalhados e os modos de organização das aulas de Educação Física. As aulas em que Evair trabalhou com as informações nutricionais dos alimentos e hábitos saudáveis de alimentação, partiram da necessidade de alguns de seus estudantes, como narra Isabela:

“Eu e ela [Sophia], por que tipo assim, eu e ela nos preocupamos muito sabe. Estamos sempre preocupadas com o corpo. Ontem eu comi salgadinho, mas já tô, sabe? Mas a gente se preocupa bastante com a alimentação, aí a gente perguntou pra ele, começamos a perguntar ‘Sor, como é que funciona isso? Faz mal? Engorda?’, sabe. Aí ele viu e alguns começaram a se interessar, a Aline, a Luana, começaram a se preocupar, com celulite, estrias, essas coisas assim, sabe. A gente começou a perguntar, então ele começou a dar nas aulas também, a falar, como que funciona, como o horário de dormir também, que tem muitos que dormem tarde e tem que acordar cedo, ele ensinou isso também. E os horários de praticar esporte, quanto tempo pode durar mais ou menos, que não pode usar blusão no calor por que faz mal e eu acho que foi isso que ele ensinou pra gente né” (Entrevista estudante Isabela 09/12/15).

Percebemos aqui a ampliação dos conhecimentos abordados a partir da questão proposta pelas estudantes Isabela e Sophia. Evair se deparou com uma necessidade

peçoal de algumas meninas da turma e elaborou uma unidade temática com conhecimentos relativos aos cuidados com o corpo. Adaptou as questões iniciais para algo pertinente para toda a turma, de acordo com a sua concepção de Educação Física.

No entanto, ao conversar com Evair em alguns momentos, este pondera que a participação dos estudantes na seleção dos conhecimentos, ainda que muito bem-vinda e relevante, é tratada com cautela por ele. O professor explica que ao perceber uma demanda por parte dos estudantes, a escola organiza suas possibilidades e oferece, mas pessoalmente, Evair investe mais nas propostas que ele planeja, em comparação ao que é sugerido pelos estudantes.

Este posicionamento de Evair é adotado principalmente quando as sugestões dos estudantes se baseiam nos gostos pessoais. Ao compreender uma turma com 25 a 30 estudantes, cada qual possui gostos e desejos individuais que nem sempre, pela experiência do professor, condizem com as necessidades e desejos da maioria da turma. Desta maneira, Evair organiza suas aulas com uma sequência de três aulas de atividades referentes a um conhecimento selecionado pelo professor, seguida de uma aula dividida em duas partes, uma onde os estudantes podem escolher as atividades que serão realizadas, antecedida por outra onde o professor propõe as atividades, como relatam Sophia, Isabela e Allan:

Sophia: “Na verdade não é todos os dias, na verdade ele faz três aulas de sacrifício e uma livre, só que não é uma inteira livre, entendeu, é um pedaço livre”.

Isabela: “Ele faz tipo, vinte minutos só de ginástica e uns dez minutos só livre, assim. E ele não dá moleza pra nós, quando dá é que às vezes ele tá cansado assim, sabe, mas ele não dá moleza. Tá sempre fazendo a gente sacrificar”.

Allan: “A gente realmente tem aula de Educação Física, por que tipo, os outros professores, pros outros alunos eles só dão futebol e vôlei”.

Isabela: “Ou tem um professor que foi meu, que ele só dá livre. Ele fica sentado e todo mundo fica fazendo lá o que quer né” (Entrevista estudantes Isabela, Sophia e Allan, 09/12/15).

Nesta situação, o que os estudantes caracterizam como tempo livre, é o momento onde eles possuem a autonomia de organizarem sua própria prática, de acordo com os conhecimentos previamente construídos em outras oportunidades. Ao mesmo tempo em que Evair considera este momento como uma recompensa, também pensa como um momento onde atividades relacionadas a outros conhecimentos, não contemplados no planejamento do professor, possam ser praticadas:

“Não que eles eventualmente não vão poder brincar, jogar um futebol, um basquete, mas recreacionalmente. Não vamos aprofundar nesse outro esporte. Então um dia lá de como prêmio, como, sei lá, uma situação, que ah, vamos jogar uma bola hoje, vamos jogar um basquetezinho, vamos... Isso é outra coisa” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

A aula livre, assim como o tempo livre em algumas aulas, foi identificada como uma estratégia adotada pelos quatro colaboradores em suas aulas e dotadas de um sentido diferente para cada um deles, mas baseados na relação com os estudantes. Rosa, com um modelo de organização de aulas mais abertas em relação ao planejamento, procura avaliar o momento da turma naquele dia para definir como vai proceder com sua aula, optando, em alguns momentos, pelas aulas livres, mas compreendendo um caráter pedagógico nesta opção, que a difere do abandono docente caracterizado pelo “largobol”⁵¹:

“[...] às vezes tu sente que as crianças estão mais agitadas, daí tu pensa ‘hoje eu não posso dar uma atividade muito livre’ ou estão agitadas demais e aí eu digo ‘bah, hoje eu vou ter que dar livre porque senão a coisa vai complicar demais’ [...] Eu sempre fui assim. Eu sempre fui assim pra tudo, eu vou, eu organizo, eu escrevo, eu saio do script, sempre fui meio assim, sabe. [...] mas eu sempre me políciei para não largar a bola. Então tu vai me dizer assim ‘bah Rosa, tu é super organizada?’, agora eu não tô mais, eu já fui mais rigorosa, uma vez por mês aula livre ou futebol, uma vez sabe. Porque eu acho que a gente não fez uma faculdade pra isso, e isso eu digo, a hora que tu me ver só fazendo isso me diz, ‘se aposenta!’”, porque eu acho que a gente... não, né? Pode me vir com toda a teoria, me falar do espontaneísmo pedagógico, que já me falaram tudo isso, mas eu acho que... tu não vai jogar handebol se tu nunca viu handebol na tua vida, tu vai ter que pelo menos ver pra ter vontade de fazer, então eu acho que o papel nosso é esse” (Entrevista docente Rosa, 15/12/15).

Para Antônio, o tempo livre constitui parte da sua aula, quando prioriza os dez minutos finais para esta prática, mas também é utilizado como uma estratégia de negociação, vinculando o tempo utilizado com a organização das atividades da aula, com o tempo que sobra para o momento livre, descontando deste momento o tempo em que ocorrem casos de indisciplina ou outras situações que perturbem o andamento da aula.

“E, às vezes, eu negocio essa questão do tempo livre com a participação deles na parte anterior da aula e às vezes eu digo ‘ó, não vai dar tempo, a brincadeira durou toda aula, não vai dar tempo livre’.

⁵¹ “Largobol” é um termo geralmente utilizado para denominar as aulas de Educação Física, desprovidas de uma intencionalidade pedagógica, e onde a figura do professor se configura exclusivamente como o meio como os estudantes tem acesso aos materiais de aula, na maioria dos casos, uma bola, alcançada ou largada pelo professor.

Aí, claro, eles não gostam, mas faz parte né. [...] Eu também procuro deixar um tempo da aula pra eles fazerem o que eles mais estão gostando nas aulas de Educação Física. E também tem algumas brincadeiras que às vezes até eu não conheço e eles que estão dando a ideia né. Então trazer essa vivência que eles têm da rua também é bom né. Às vezes um tipo de pega-pega diferente, tipo, pega-pega novela, não conhecia [risos]... aí um dia um aluno disse e eu perguntei, ‘tá, como é que é?’, ‘quando for pego tem que falar o nome de uma novela pra não ser pego’” (Entrevista docente Antônio, 21/12/15).

Desta forma, como acompanhado durante as observações, os próprios estudantes buscam minimizar estas situações para maximizar o tempo livre ao final da aula, cobrando uns dos outros na maioria das vezes com a expressão “a gente tá perdendo tempo!”. Este termo pode revelar a compreensão dos estudantes de que o tempo livre pertence a eles. Geralmente, nestes momentos livres, os estudantes optam por praticar atividades que já realizaram anteriormente nas aulas dirigidas ou então para brincar com jogos que costumam brincar fora da escola, o que constitui em um momento de aprendizado para o professor, que busca incorporar elementos destas brincadeiras às suas aulas.

Esta aprendizagem é narrada também por Wando, que, assim como Antônio, procura reservar os minutos finais da sua aula para o tempo livre destinado às atividades escolhidas pelos estudantes. No entanto, a justificativa para adotar esta estratégia é diferente dos demais:

“Eu sempre deixo um tempinho no final pra eles, pra eles brincarem daquilo que eles querem e isso é uma coisa que eu acho que é importante, por que a gente sempre tem aquela crítica, e eu faço essa crítica, daquele professor que pega e que larga os alunos pra fazer o que querem né. Mas aí eu vi, principalmente assim no primeiro e segundo ciclo, da necessidade deles explorarem também algumas coisas. Então, por exemplo, assim, se eu faço uma aula, se eu tenho uma unidade de ensino de três ou quatro aulas, sei lá, de saltos, vamos supor assim, alguma coisa de saltos combinados com rolinho, alguma coisa assim, e eu não deixo o aluno ter a oportunidade de brincar ou fazer alguma atividade que ele goste, eu não sei, mas pode ser, talvez, ali naquele espaço da Educação Física, pode ser o único espaço que aquele aluno tem pra brincar de alguma coisa que ele gosta. E aí, isso eu comecei a perceber, eu comecei a relevar, por exemplo, será que aquela menina ali que eu sei que vem de uma classe popular, que tem dificuldade em casa, será que ela vai ter outro momento pra pegar uma corda com as amiguinhas e pular, se não for aqueles dez minutinhos finais da minha aula? Eu fico pensando nisso. Ou aquele menino que tá louco pra jogar uma bola, será que o cara que mora lá no morro, ele vai ter um outro amiguinho e vai ter um lugar com uma goleira, com uma redezinha pra chutar uma bola em gol, cinco ou dez minutos? Então eu acho que isso também é importante sabe. Eu comecei a relevar isso. Claro que eu não vou chegar assim, ‘ah gurizada, façam o

que querem', não, nunca fiz isso. Eles sabiam que eu sempre iria fazer uma atividade com eles daquilo que eu tinha planejado, eles sabiam disso. Mas eles sabiam também que se a gente conseguisse fazer aquela atividade, no final eu dava um tempinho pra eles escolherem aquela brincadeira, né. E isso pra mim é importante nesse sentido, primeiro pra eles poderem ter a experiência que talvez eles não tenham fora da escola" (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

Wando revela na sua fala uma importância atribuída por ele ao brincar. Esta importância se manifesta ao reservar os minutos finais de suas aulas para proporcionar aos estudantes um momento em que possam realizar suas brincadeiras usufruindo da estrutura e dos materiais disponíveis na escola, algo que o professor acredita que poucos têm acesso fora do ambiente escolar. Desse modo, o tempo livre é preenchido por atividades auto organizadas pelos estudantes, também servindo de subsídio para a formulação de atividades pelo professor, que nestes momentos busca observar seus estudantes, as relações que estabelecem entre eles, o meio e os materiais.

As aulas livres geralmente são relacionadas à prática do "largobol", possivelmente em decorrência das transformações ocorridas nas sucessões das diferentes concepções de Educação Física ao longo da história. A ausência de atividades dirigidas não deve ser confundida com ausência de intencionalidade pedagógica. Ainda que haja certo senso comum, de que as aulas livres são momentos recreativos, nos quais os professores não estão ensinando e os estudantes não estão aprendendo, e que foi se perpetuando no imaginário popular, esta ideia acabou incorporada na cultura dos estudantes, que em determinadas situações, exercem verdadeiras pressões para que existam estas aulas livres nos períodos destinados a Educação Física.

No entanto, podemos considerar que nos quatro casos dos nossos colaboradores, há uma apropriação desta ideia de aula livre por estes professores, que, por diferentes motivações e com diferentes objetivos, reformulam esta ideia e a incorporam em sua prática de modo a contemplar o desejo dos estudantes, sem que haja a necessidade de abrir mão da intencionalidade pedagógica. Por outro lado, ao conversar com os estudantes sobre este tema, podemos compreender outros sentidos atribuídos ao tempo livre por estes:

Isabela: "Aí no meio dessa aula a gente consegue, além de praticar esportes a gente consegue brincar, rir, a gente ri bastante no vôlei, por que tem uns que não sabem jogar né, aí sofre bastante por causa disso. Mas a gente é unido né, a gente se une, a gente brinca, a gente ri, a gente faz um monte de coisas".

Sophia: “É importante também a aula livre por que, se tu for fazer uma coisa rotineira, uma coisa só de exercício, vai virar uma bola de problemas praticamente...”

Isabela: “Fica chato”.

Sophia: “Daí ele [Professor Evair] faz isso pra... como é que eu posso dizer, não ficar tenso. Daí é legal, é importante, eu acho. Bem importante a aula livre”.

Isabela: “Até uma vez ele disse assim ‘pra vocês não acharem que eu sou chato, vou dar uma aula livre pra vocês agora’. Em três aulas de sacrifício ele dá uma livre. Aí isso ficou legal, por que a gente fica com vontade né. Quem é que não gosta de aula livre?” (Entrevista estudantes Isabela e Sophia, 09/12/15).

Podemos compreender a partir deste trecho que os estudantes atribuem ao tempo livre nas aulas de Educação Física um papel de aliviar as tensões, sejam elas provocadas, ao que indicam os estudantes colaboradores, pelas demais disciplinas, tradicionalmente baseadas em uma falsa dicotomia entre corpo e mente, ou, até mesmo, pelo nível de exigência das aulas dirigidas de Educação Física, caracterizadas pelos estudantes como “sacrifício”. Interessante a noção de “sacrifício” utilizada pelos estudantes, visto que, a etimologia da palavra nos remete à duas semânticas distintas. A primeira, com referência ao ato de ofertar um bem a uma divindade com intenção de receber alguma dádiva, ou alguma recompensa, sentido também atribuído às aulas livres por Evair. O segundo sentido da palavra sacrifício remete à privação, esta podendo ser voluntária ou não, de um bem ou de um direito, o que se aproxima mais do pensamento enunciado pelos três estudantes, com relação à descontração e à diversão que desejam ter durante as aulas e que é possível somente após um “sacrifício” destes aspectos nas três aulas dirigidas pelo professor. A descontração identificada pelos estudantes nos momentos livres ainda que em menor incidência, é semelhante àquela observada nos demais momentos de aula. Talvez pela participação do professor nas atividades praticadas pelos estudantes durante o tempo livre, algo que, durante as observações, dificultou, em um primeiro momento, a diferenciação entre o tempo livre e o momento de prática de uma modalidade ao final das atividades dirigidas. Possivelmente, a própria compreensão de tempo livre dos estudantes, que participaram da conversa em grupo, da turma de C22 da escola Hípica, seja diferente da compreensão de tempo livre de Evair. Visto que para o professor, os momentos de prática de uma modalidade, imediatamente após uma atividade de fundamentos desta mesma modalidade, estão incluídas em seu plano de aula. Já para estes estudantes, estes mesmos momentos de jogo propriamente

dito, ainda que com a participação do professor, são considerados também como tempo livre, em que podem jogar, rir e brincar.

A descontração é algo repetidamente referenciado pelos estudantes em nossas conversas. Não apenas no que se refere ao tempo livre ou no âmbito das aulas de Educação Física. Eles deixam claro que a descontração constitui para eles algo importante na relação ensino-aprendizado, como podemos compreender deste trecho da conversa com eles onde relataram sua experiência no projeto Galera Curtição:

Isabela: “Foi bem bacana! Galera Curtição é um programa que eles falam sobre preconceito, bullying e relação sexual e doenças sexualmente transmissíveis e pra mim foi muito bom por que eu não sabia nada assim de doença, como é que pode pegar e tal e aí eu fiquei muito feliz né, por que eu não aprendi isso aqui na escola com as outras aulas e nem no ano passado e nem em casa eu não aprendo na rua, assim, sabe. Então a sora trouxe esse trabalho pra gente, pra abrir os nossos olhos, por que tem muitos que transam com várias aí e não sabem o risco de pegar uma doença e muitos aprenderam também... eu adorei! Sobre o racismo também, sobre o bullying né, por que eu já sofri muito bullying né e eu vi que isso não vale a pena né. Tem uma colega também que sofre bastante bullying e agora não, agora todo mundo tá diferente, trata ela muito bem né, [...] e agora tá tudo normal, na sala”.

Allan: “Eu gostei também bastante do Galera [Curtição], tanto que eu aprendi muita coisa com ele, como a Isabela falou, e foi muito divertido, tipo, como programa de auditório, e a última vez, que foi muito legal ganhar o troféu. Que a gente ficou muito animado, tanto que a gente achou que ia perder, porque tinham escolas que tiravam em primeiro, só que a gente estava sempre em segundo, sempre, sempre, sempre. E as escolas que tiravam primeiro, saíam em terceiro e quarto, e a gente acabou ganhando e foi muito legal e mesmo...”

Isabela: “E as brincadeiras né, muito show, e todo mundo se divertia, até foi uma coisa que nos uniu, todo mundo junto sabe, os colegas se uniram, todo mundo. Uns que não se conheciam começaram a se conhecer, a gostar do outro, e a participar sabe, ver que cada uma é diferente. Tipo eu olha pra lá e não gostei dela, aí eu vou conversar com ela e gostei, sabe. Isso nos uniu bastante.”

Sophia: “Na verdade o Galera Curtição é uma educação dos adolescentes né, porque pra sociedade a adolescência é a pior fase né, e eles tentam passar pra gente, ensinando a gente de uma forma engraçada, porque pra gente é difícil de a gente gostar de alguma coisa por conta da bipolaridade e acho que ajudou bastante por que com a diversão, entendeu? Aí isso uniu a gente bastante e a gente acabou gostando, se envolvendo com o projeto e a gente queria... tinha um foco, a gente queria ganhar né, e acabamos ganhando né.”

Isabela: “E hoje a gente vai pra pizzaria! Todas as C20, essa do lado [C21] e a nossa aqui [C22]”.

Pesquisador: “Ah, vocês competiram juntos?”.

Isabela: “Sim, todas as C20, oitavas⁵². Aí no ano que vem vai ter de novo, só que só com a sétimas entendeu?”.

Allan: “No caso a gente pode ser assim, como os da C30, os embaixadores, que no caso nos ajudaram muito. Eu acho que sem eles a gente não conseguiria ganhar. Por que, tipo, eles nos deram as dicas, entendeu, do ano passado. Como no ano passado, um exemplo, eles não conseguiram ganhar programa de auditório que a gente ganhou por causa que eles não levaram instrumentos. E daí esse ano a gente levou e ganhou”.

Isabela: “Bastante! Levamos até pote pra fazer barulho” (Entrevista estudantes Isabela, Sophia e Allan, 09/12/15).

O projeto Galera Curtição é oriundo das diretrizes do Programa Saúde na Escola, criado pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação em 2007, e foi colocado em prática pela SMED e pela Secretaria Municipal de Saúde em 2012. De acordo com Barretos (2014, p. 54), a ideia inicial do projeto era “abordar temas como doenças sexualmente transmissíveis, álcool e outras drogas, raça/cor/etnia, gênero, identidade de gênero, *bullying*, diversidade sexual e sexualidade de forma didática e interativa”. Desta forma, o projeto foi estruturado em formato de gincana, com a participação das escolas municipais e estaduais de Porto Alegre, propondo uma ação diferenciada que privilegiasse a participação ativa e a mobilização dos estudantes participantes.

O relato de Isabela, Sophia e Allan nos indica que a participação neste projeto constituiu um aprendizado significativo para eles, não somente pelos conhecimentos construídos, mas também pela forma descontraída e interativa, como um “programa de auditório”, empregada pelo projeto. Além de ser uma contraposição ao modelo tradicional de educação, o projeto se utiliza de tarefas, provas, elementos da comunicação e debates para trabalhar com a disseminação de informações relacionadas aos temas principais, com atividades que também estimulam a participação da comunidade, familiares e amigos dos estudantes.

O sentido atribuído pelos estudantes ao conhecimento construído pela participação no projeto Galera Curtição pode estar relacionado pela compreensão dos estudantes da possibilidade de uma maior proximidade em situações da sua vida para além da escola. Esta concretude dos conhecimentos construídos é identificada por estes estudantes também nas aulas de Educação Física. Esta relação fica evidente, não somente na utilização dos conhecimentos pelos estudantes fora da escola, mas também

⁵² É comum que algumas pessoas ainda se refiram aos anos ciclos com a nomenclatura das séries. Neste caso, ao mencionar as “oitavas”, Isabela está se referindo às C20. Já ao falar das “sétimas”, ela se refere às turmas de C10 do ano de 2015, que em 2016 passariam a ser C20 e participariam do projeto Galera Curtição.

no momento em que eles se tornam multiplicadores, ampliando o alcance dos conhecimentos na relação com seus familiares:

Isabela: “É algo que a gente aprendeu com o professor né, o sor Evair. Tipo, a gente faz ginástica, o que ele nos ensina [...]”.

Sophia: “Fora isso, também eu faço em casa né, as mesmas ginásticas eu repito em casa. Exercícios...”.

Isabela: “Exercícios gente...”.

Sophia: “Por que todos os exercícios que a gente faz, a gente pegou nas aulas de Educação Física...”.

Isabela: “É, a gente aprendeu bastante, por que tudo que ele ensinou a gente aqui na aula a gente faz na rua né. A ginástica, corrida, luta. A gente até fez um saco de pancada né, que eu não sei se fala assim. A gente fez por que a gente queria né, a gente sabe que faz bem, vai deixar o corpo bonito então a gente fez. Tudo que ele ensina pra gente a gente vai praticando no dia-a-dia da gente”.

Sophia: “E ele fica feliz né, por que, ‘ah, elas pegaram de uma aula minha’, entendeu. Aí ele se sente orgulhoso né”.

Isabela: “Sim. Eu incentivei meu pai, por que meu pai é bem gordinho, sabe. Aí eu falei, ‘pai, tu tem que emagrecer, tu tá muito gordo’. Aí eu incentivei ele, ‘vamos começar, eu, tu e a mãe. Vamos comprar pão integral, leite semidesnatado’. Ele até emagreceu, acho que uns cinco quilos, mais ou menos. E tudo que o sor me ensinou eu passei pra eles sabe. ‘Ah, isso foi o sor Evair’. Até porque o sor Evair foi professor da minha mãe né, quando ela era pequena. Aí ela fala, ‘ah, o sor Evair tá sempre ajudando’, sabe, ela gosta bastante. Ela emagreceu também, e hoje a gente só come coisa integral em casa, porque eu mostrei pra eles que isso faz bem sabe, que isso é bom pra nossa saúde”.

Sophia: “É, eu sempre fui uma dupla mesmo com a minha mãe sabe, de esportes, e todas as aulas mesmo que o professor Evair ensinou. Eu praticava com ela [Isabela] e praticava com a minha mãe, sabe. E ensinei muito também pra minha mãe, e a gente faz juntas” (Entrevista estudantes Isabela e Sophia, 09/12/15).

Os sentidos atribuídos pelos conhecimentos construídos nas aulas de Educação Física nos possibilitam compreender que o desempenho prático pode constituir em um aspecto que influencia na socialização dos estudantes. Allan, Isabela e Sophia narram que o aprendizado da prática determinou, em certo ponto, a aceitação do indivíduo pelo grupo e a equidade entre gêneros, ao menos, no contexto de suas aulas de Educação Física:

Allan: “Olha, como tu tava acompanhando todas as aulas, eu não sou o melhor jogador, como tu pode ver, mas, tipo, eu acho que eu fui melhorando assim, acho que eu tive um avanço desde o início do ano. Claro, ainda sou um desastre[risos], mas um dia eu chego lá”.

Isabela: “Eu sou péssima em futebol, então, ela [Sophia] até tava me ajudando por que ela sabe jogar né. E nesse ano eu tentei aprender, eu

consegui um pouco né, acho que eu consegui [risos], eu não sei, mas acho que eu consegui”.

Sophia: “É, realmente, eu aprendi muito na escola, na Educação Física, muito. Por que eu não sabia nada, tipo, jogar futebol, se a bola viesse na minha direção eu saia correndo da bola [risos]. Mas aí, depois fui praticando, e praticando, porque eu queria né. É que nem, fora o futebol né, as oficinas de skate também, eu não sabia nada, aprendi na oficina e agora eu ando, agora eu quero mais, quero fazer manobra entendeu. E foi bom, hoje eu gosto, entendeu?”.

Pesquisador: “Mas vocês falaram que tem gente que joga futebol no tempo livre né, e tu [Sophia] falou que geralmente são os guris, mas e como que funciona? As gurias não jogam? As gurias jogam?”.

Sophia “Não. Na verdade eu jogo, eu sou a única guria que praticamente joga, não por vantagem né, não por ser melhor, mas eu acho que como eu jogo bem, eles não tem esse preconceito entendeu?”.

Isabela: “Agora se vai eu lá... ‘a Isabela não!’ [risos]. Por que eu não sei jogar”.

Allan: “Tem que sair do jogo né ou botar umas caneleiras”.

Isabella: “Sim, por que meu deus!”.

Pesquisador: “Por que?”

Isabela: “Por que eles, aí, eles dão chute muito forte”.

Allan: “Não, eles já querem que ela saia, tipo, eles botam medo nela”.

Isabela: “Já começam a dar chute já, a chutar a bola na minha direção, e eu ‘ah não, eu não quero mais jogar, desisto!’ ”.

Pesquisador: “Quando vocês falam ‘eles’, é ‘eles’ quem?”.

Allan: “Os guris!”.

Pesquisador: “Todos ou só alguns?”.

Allan: “Sim, mas tipo, a gente é mais unido do que as outras turmas, não tem essa aí de tipo, só guri vai jogar vôlei, ou só guria. Tipo, a gente mistura bastante time. Só tem um grupo de guris aí que eles não gostam que ninguém entre” (Entrevista estudantes Isabela, Sophia e Allan, 09/12/15).

Podemos compreender que o “grupo de guris” aceita a participação de Sophia nos jogos durante o tempo livre, mas rechaça a participação de Isabela. As duas meninas identificam esta situação e atribuem esta aceitação aos diferentes desempenhos de cada uma delas na prática do futsal, neste caso. Allan e Isabela ainda são capazes de identificar as tentativas de intimidação física do “grupo de guris” com a intenção de afastar Isabela dos jogos. Outros aspectos podem estar relacionados a esta situação, no entanto, podemos compreender, também, que o papel atribuído historicamente às mulheres na prática esportiva e nas aulas de Educação Física, são identificados na relação deste grupo de meninos com a maioria das meninas. O fato dessa intimidação,

de acordo com as falas, manifestar-se de forma mais visível durante a prática do futsal e não ser mencionada na prática do vôlei reforça o estereótipo de gênero, pois historicamente as atividades com maior imposição física, contato e agressividade, foram rotuladas como práticas prioritariamente masculinas, enquanto que as atividades sem contato, com menor intensidade ou com gestos delicados e suaves, foram atribuídas a práticas prioritariamente femininas. Sophia, ainda que de forma individual, busca romper esta lógica e se considera aceita pelo grupo de meninos por possuir, de acordo com a própria, um bom desempenho da prática do futsal. A aceitação de Sophia pelo desempenho prático nos remete à preocupação de Wando em instrumentalizar a prática dos estudantes no sentido de permitir que estes possam socializar através da prática das atividades, aumentando a possibilidade da inclusão e equidade. A fala do professor nos exemplifica tal situação:

“Claro que o cara pode refletir sem saber fazer, mas o cara tem que ter um conhecimento básico, eu não posso, por exemplo, fazer um jogo em que, por exemplo, assim, que eu fazia muito no terceiro ciclo, ‘ah, vamos fazer um jogo misturado, meninos e meninas’, e tentando elaborar algumas regras pra que todo mundo participe, que a bola passe por todo mundo, pra que as meninas possam jogar. Então as meninas sempre tinham que receber a bola pra valer o gol, sabe tentar fazer alguma coisa assim que fizesse romper com aquela ideia do gênero. Tá, mas se aquela menina não souber chutar a bola em gol, ela não vai querer participar. Então assim, o mínimo ela tem que saber fazer, pra ela ao menos romper a lógica” (Entrevista docente Wando, 28/12/15).

As construções históricas das atividades corporais e gênero, ainda apresentam um desafio a professores e estudantes, ao se depararem com conhecimentos da cultura corporal que historicamente foram relacionados ao gênero feminino. Evair narra uma passagem do seu início da trajetória docente, ao abordar temas como Dança e Ginástica em suas aulas:

“Então usar aquela coisa de ginástica com música, só que tinha aquela resistência masculina, que era coisa de mulher ginástica com música. Então tu tinha que adaptar, ou tentar convencer, fazer aquela ginástica com o ritmo também entre os guris. Que eles dançavam muito, já tava né, surgindo o hip hop. Só que era uma dança de um tipo e tinha o preconceito com a dança de outro, com a música *dance* e tal” (Entrevista docente Evair, 09/12/15).

Ao encontrar a resistência masculina ao tema, o professor abordou a problemática de duas formas. Adaptar as atividades buscando elementos próximos da cultura destes jovens e que possibilitassem uma aproximação ao tema, no caso, o hip hop. Outra abordagem utilizada também foi o convencimento, no sentido de apresentar

para estes estudantes novas possibilidades que ampliavam seus conhecimentos prévios, valorizando estes conhecimentos, mas aproximando-os de outros, no caso, a música *dance* e a ginástica com música.

É neste sentido que identificamos, ainda que, de diferentes maneiras, as influências das relações com os estudantes nos modos de organização dos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física. Assim como compreendemos as relações com os estudantes como um importante elemento na organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física, nos instigou compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos conhecimentos tratados nessas aulas. Desta forma, este capítulo buscou compreender a relação dos estudantes com os conhecimentos partindo também das suas narrativas, seus relatos e seus entendimentos, em conjunto com as observações realizadas e as entrevistas com os docentes, o que possibilitou uma ampliação da capacidade de dimensionar e compreender a organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Ao concluirmos esta pesquisa iremos realizar uma série de considerações sobre o trajeto percorrido que demarcam o fim da dissertação, mas não limitam as repercussões deste trabalho, que não se finda com a escrita, e que, portanto, segue nas nossas inquietações, problematizações e contribuições para o debate da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e para além dela.

Ressaltamos novamente que o objetivo deste trabalho foi identificar e compreender que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Deste modo, as análises e as considerações oriundas desta pesquisa não possuem a intenção de serem generalizadas a contextos diferentes dos que foram estudados. Ainda que possamos encontrar elementos universais que se repetem em outros lugares, as combinações e arranjos destes elementos carregam a particularidade das duas escolas da RMEPOA que configuraram o campo de pesquisa.

Construir respostas ao problema de pesquisa foi tão desafiador quanto a própria tarefa de formular e reformular o problema desta investigação. As contradições encontradas ao longo do trajeto acabaram nos apontando aspectos que, em uma primeira aproximação do objeto não foram possíveis de serem compreendidos. Ao passo em que fomos tomando ciência destes aspectos, passamos a considerar reformulações no problema de pesquisa. As especificidades da RMEPOA, as diversas mudanças nas políticas educacionais do município, a inclusão da perspectiva dos estudantes na metodologia são alguns destes aspectos que moldaram o enunciado.

Desta forma, este trabalho buscou responder a seguinte formulação: **que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** O percurso para dar conta desta questão de conhecimento passou pelas decisões metodológicas tomadas e pelas implicações que estas decisões resultaram não só na pesquisa, quanto também no professor pesquisador.

Ao tomar contato com as escolas, pude⁵³ conhecer diferentes contextos e formas de organização escolar que me possibilitaram confrontar com a realidade do meu próprio campo de trabalho. Também foi possível conhecer trabalhadores e trabalhadoras da educação em diferentes funções, e que contribuíram para ampliar minha compreensão da RMEPOA. Assim como o contato com estudantes de diferentes contextos contribuiu para reflexões sobre a relação estabelecida com os estudantes da escola em que trabalho.

Portanto, a contribuição da realização desta pesquisa se deu de forma efetiva no que diz respeito à formação continuada de um professor da RMEPOA. No entanto, acreditamos que as contribuições deste trabalho não possam e nem devam se restringir somente a este fato, mas sim que este foi um elemento de fácil observação, pois se deu ao longo do período destinado ao mestrado e por se tratar de um professor pesquisador. Outras possíveis contribuições poderão ser melhores dimensionadas com o tempo, visto que, novamente, este trabalho não se encerra com sua escrita.

A convivência com os colaboradores durante o período da pesquisa, as entrevistas, as observações e as conversas informais constituíram importante ferramenta na elucidação dos objetivos estabelecidos. Ao retornarmos aos registros destes momentos identificamos unidades de significados que indicavam relevância para o tema investigado. Desta forma, nos foi possível elaborar categorias que viabilizaram as análises e resultaram em três complexos temáticos que foram separados exclusivamente para fins didáticos, pois na realidade, se manifestam no contexto estudado de forma interdependentes e atravessados por outras temáticas.

Assim, buscamos compreender a totalidade do fenômeno, e não suas partes isoladas, ainda que apresentadas de forma distintas nos capítulos que antecederam até este momento, de forma a facilitar a compreensão dos conhecimentos tratados e dos modos que eles são organizados nas aulas de Educação Física. Chegamos a três elementos que auxiliaram na compreensão deste fenômeno, a trajetória dos docentes, a organização escolar e da Rede, e a relação com os estudantes.

Podemos elencar que, nas duas escolas onde trabalham Rosa, Antônio, Wando e Evair, os conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física são os mais diversos, de acordo com a concepção de Educação Física de cada docente. Dentre estes

⁵³ Aqui a conjugação verbal retorna à primeira pessoa do singular, pois a intenção é narrar a experiência individual do sujeito enquanto professor-pesquisador na realização do trabalho de campo.

conhecimentos, os esportes são os mais recorrentes, ainda que trabalhados em diferentes perspectivas, como elemento da cultura corporal, com o objetivo do desenvolvimento das habilidades e gestos motores específicos, ou para estimular a adoção de uma atividade física saudável. Outros conhecimentos, como jogos, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, fisiologia, nutrição, socialização e sensibilização também foram identificados.

Dentre as concepções de Educação Física identificadas, podemos conjecturar que Wando se orienta pela perspectiva Crítico-Superadora, no entanto, os demais professores não se identificam como adeptos de uma concepção específica. Contudo, podemos identificar, de acordo com as observações e os discursos destes, elementos de suas práticas que nos remetem a mais de uma abordagem em diferentes momentos. Assim, foi possível identificar elementos das concepções da Saúde Renovada e Crítico-Superadora na prática de Evair; Construtivista e Desenvolvimentista na prática de Rosa; e na prática de Antônio, elementos das concepções Desenvolvimentista, Crítico-Superadora e da Saúde Renovada.

Também foi possível compreender de que forma as trajetórias dos docentes contribui para a organização dos conhecimentos em suas aulas, e, em certa medida, ajuda a explicar as concepções adotadas ou ressignificadas em suas práticas. Dentre os aspectos analisados, encontramos a formação inicial dos docentes em seus cursos de graduação, as experiências que estes vivenciaram em estágios e empregos em campos não escolares da Educação Física, e a própria trajetória destes docentes na RMEPOA, nas diferentes escolas pelas quais passaram e funções ocupadas.

No entanto, a construção dos professores ao longo da sua própria trajetória enquanto docente pode ser identificado como um aspecto que parte da reflexão sobre a própria prática. Logo, possibilita que estes identifiquem elementos da sua realidade concreta para que possam organizar os conhecimentos trabalhados do modo que considerem mais adequados ao seu contexto. Na medida em que aprofundamos nos aspectos da trajetória dos docentes dentro da RMEPOA, compreendemos que a indissociabilidade entre os três elementos dificulta até mesmo uma divisão didática em certo ponto, visto que em alguns momentos, aspectos referentes à relação com os estudantes e à organização escolar e de Rede foram analisados juntamente ao primeiro elemento, algo que, visto à complexidade do fenômeno e a interdependência entre os elementos, recorreu em outros momentos da exposição.

As estruturas organizacionais das escolas e da RMEPOA constituem outro elemento com influência na organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física. Aspectos da estrutura física da escola, como os espaços destinados à Educação Física e os materiais, são os mais impactantes, em um primeiro olhar. No entanto, a organização curricular das escolas, os tempos destinados aos componentes curriculares, os projetos, as relações com os demais membros do professorado e do alunado também são aspectos com influência na organização das aulas.

Identificamos aspectos que nos permitem pensar que os professores moldam, adaptam ou rearranjam os conhecimentos trabalhados de acordo com as possibilidades encontradas dentro da organização escolar. Ao considerarmos o exemplo do espaço físico destinado às aulas de Educação Física e que privilegia a prática de alguns esportes, os colaboradores se limitam a trabalhar com os conhecimentos relativos aos esportes possíveis de serem trabalhados nos espaços, ainda que em alguns momentos haja a transgressão das linhas e marcações das quadras e estes trabalhem com outros conteúdos que não os esportes (BETTI, 1999). O espaço físico ainda é disputado com os projetos, que geralmente trabalham com atividades físicas, necessitando, da mesma forma, um local apropriado para ser desenvolvido.

Aqui, a contradição evidente é a disputa entre duas formas de organização curriculares presentes na mesma proposta de rede, a proposta da Escola Cidadã: Os projetos e as disciplinas. Ainda que seja uma alternativa ao modelo tradicional de organização por disciplinas, os projetos são identificados pela pouca articulação com a proposta pedagógica das escolas. No entanto, possuem respaldo, pois constituem uma importante fonte de arrecadação financeira das escolas, visto que são mantidos por verbas federais que viabilizam em boa parte o funcionamento da escola. Logo, podemos identificar a contradição, pois para financiar o funcionamento da escola, é necessário manter os projetos, ainda que acusados de possuírem pouca articulação com a proposta pedagógica da escola, mesmo que a concepção de projetos estabeleça uma inversão da lógica da organização escolar, representada pelo desejo dos estudantes em participar destes de acordo com seus interesses (SILVA, 2012).

As contradições passam a ser identificadas com maior frequência ao analisarmos os aspectos referentes à organização da RMEPOA e as políticas educacionais. Ainda que recente, a principal delas é a advinda do Documento Orientador 2016, a diminuição dos períodos de Educação Física e Arte-Educação no terceiro ciclo das escolas

municipais. Ao reduzir os períodos destes dois componentes curriculares, a mantenedora fere o preceito de equidade epistêmica do projeto Escola Cidadã, que representa uma oposição à tradicional hierarquização dos conhecimentos. E ainda, ao lançar mão desta redução da forma que foi feito, sem diálogo prévio com a comunidade escolar e contrariando o parecer do Conselho Municipal de Educação, a mantenedora ignora a gestão democratizada enquanto princípio da RMEPOA.

Através da investigação, foi possível compreender as marcas desta gestão da SMED, ao menos do ponto de vista dos colaboradores. A atual gestão da mantenedora foi referida como preponderantemente uma administração de resultados e recursos, baseada em um modelo empresarial e com poucas propostas pedagógicas. Condiz com a análise da conjuntura do neoliberalismo onde direitos garantidos pelo Estado, entre eles a educação, passam por um processo de precarização e sendo tratados como mercadorias.

Não tratamos aqui de uma mera oposição ou uma tentativa de desconstrução da atual gestão da SMED. Aqui, consideramos importante a compreensão de que esta gestão apresenta ações baseadas em uma concepção de educação diferente da concepção de educação dos quatro colaboradores. Ao compreendermos a educação como um campo de disputas entre diferentes concepções, analisamos a concepção da mantenedora e dos quatro docentes e as identificamos como antagônicas no espectro da luta de classes. No entanto, cabe afirmar que não possuímos acordo com a concepção de educação da atual gestão da SMED.

Outro aspecto identificado, foram as frequentes alternâncias de políticas educacionais na RMEPOA, desde a implementação do projeto Escola Cidadã. Estas alterações, como o ensino por ciclos de formação, as mudanças referentes ao fluxo escolar, a redução dos períodos de Educação Física e Arte-Educação, a flexibilização do trabalho do professor volante, entre outras, resultam em um projeto que existe somente na teoria. Na visão dos colaboradores, o projeto Escola Cidadã não foi plenamente colocado em prática, visto a necessidade de tempo para que as mudanças na cultura da RMEPOA pudesse se transformar e se adaptar a proposta, no entanto, não sendo possível, justamente pelas frequentes alternâncias das políticas educacionais resultante do tempo de mandato de cada administração da prefeitura e da mantenedora. Compreendemos então que o tempo pode ser sentido de formas diferentes pelos docentes e pela mantenedora (HARGREAVES, 2005).

Neste contexto, os docentes acabam produzindo seus arranjos no sentido de contemplar conhecimentos nas suas aulas que estejam de acordo com suas concepções de Educação Física e de educação, mesmo que isto signifique a produção de algumas resistências na relação com a organização escolar e a organização da RMEPOA.

O terceiro elemento analisado foi a relação dos estudantes na organização do conhecimento. Aqui partimos do princípio de que, ao nos dispormos a estudar uma rede de ensino que possui em sua proposta político pedagógica atual, ainda que com as ressalvas feitas anteriormente, referentes às transformações desta rede, princípios que democratizam a educação e a escola, seria um equívoco assumirmos a premissa da educação tradicional, de que o conhecimento é centrado e organizado a partir do professorado, independente da relação com os estudantes. Compreendemos então que a relação dos estudantes na organização dos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física constituiu importante elemento nesta pesquisa, nos possibilitando uma ampliação da compreensão do fenômeno estudado.

Dentre os aspectos que encontramos referentes a este elemento, está a relação docente-discente, na qual, o diálogo e a ludicidade foram identificados como principais características desta relação. As características das turmas e dos estudantes também influenciam neste aspecto. Neste caso, o diálogo está associado à autonomia, característica atribuída às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e aos estudantes mais velhos. Enquanto que a ludicidade se relaciona com a afetividade, igualmente ligada aos estudantes mais novos e às turmas dos anos iniciais.

Ainda que a lógica da hierarquização na relação docente-discente seja minimizada pelos colaboradores, tanto estudantes, quanto professores, ela é identificada na decisão final dos conhecimentos contemplados nas aulas de Educação Física. Isto significa dizer que as sugestões dos estudantes e suas necessidades são consideradas, mas a opção por abordar ou não um tema, ainda passa pela autoridade racional-legal do professor.

A mediação entre os desejos dos estudantes e a concepção de Educação Física de cada professor, também representa esta autoridade racional-legal, e produz arranjos como o tempo livre, no qual os estudantes podem utilizar um tempo estipulado e disponibilizado pelos professores para fazer atividades que desejam, no espaço e com os materiais da Educação Física. Este arranjo, identificado na prática dos colaboradores, possui uma justificativa pedagógica e um sentido diferente atribuído por cada um. Seja

um momento de recompensa para os estudantes, ou um momento em que eles possam realizar atividades que não teriam acesso fora da escola, ou um momento de observação do professor no qual é possível aprender novas atividades com os estudantes, ou até mesmo uma forma de respeitar o momento da turma com relação à agitação.

Para os estudantes, o tempo livre foi caracterizado como um momento de descontração, ainda que esta descontração seja apontada por eles como importante no trato com qualquer conhecimento, não somente os relativos à Educação Física. Podemos também compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos conhecimentos da Educação Física que empregam e multiplicam fora da escola, na relação com seus familiares e amigos. E ainda a importância conferida aos conhecimentos relativos à instrumentalização dos estudantes, no sentido de possibilitar por meio desta, a aceitação e a equidade de gêneros durante a prática nas aulas de Educação Física.

Algumas limitações puderam ser encontradas durante este trabalho. Por se tratar de um professor pesquisador, ainda que isto tenha possibilitado um acréscimo na prática, como referido anteriormente, não podemos esquecer que o trabalho docente realizado conjuntamente com a pós-graduação gera limitações de tempo, limitações físicas e também limitações de estado anímico. Não cabe aprofundarmos nestes aspectos, ainda que determinantes, puderam ser administrados, viabilizando a conclusão da pesquisa.

A pouca experiência com a pesquisa de campo também foi um fator limitante, visto que a realização de duas entrevistas com grupos de quatro estudantes não puderam ser totalmente utilizadas, tanto pela falta de habilidade por parte do pesquisador na condução da entrevista com as crianças do ciclo A, quanto pela dificuldade em conseguir os termos de consentimento assinados pelos responsáveis destes estudantes. No entanto, esta limitação possibilitou uma correção de rumo, visto que um número excessivo de entrevistas, ainda que importantes para ampliar a compreensão do fenômeno, talvez impossibilitasse a análise qualificada de todas as informações construídas no trabalho de campo, da mesma forma qualitativa.

Com relação à organização do conhecimento nas aulas de Educação Física, podemos vislumbrar que apesar de desenvolverem práticas coerentes com suas concepções, os colaboradores apresentaram, de modo geral, uma limitação na produção de referenciais próprios, seja em forma de planos de ensino ou de sistematização de suas experiências didáticas. Acreditamos que a reflexão sobre a prática e a sistematização

das experiências possibilita a ampliação dos fazeres docentes para a esfera da conscientização da sua prática. Da mesma forma, consideramos importante a participação dos docentes nas mais diversas esferas de atuação, seja promovendo novas possibilidades de organização escolar, seja na luta por uma concepção de educação popular, ou por melhores condições de trabalho.

Deste modo, compreendemos que foi possível contemplar o problema de pesquisa que gerou este estudo, identificando os conhecimentos tratados e os modos que eles são organizados nas aulas de Educação Física nas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre investigadas, e os elementos que constroem as possibilidades de organização dos conhecimentos, levando em conta as características específicas da constituição histórica desta rede.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, J. C. de. Escola Cidadã: Desafios, Diálogos e Travessias. *In*: AZEVEDO, J. C. de; GENTILI, P. *et al.* (org.). **Democracia e Utopia na Escola Cidadã**. Porto Alegre, UFRGS, 2000.
- BARRETOS, C. dos S. **Galera Curtição: A comunicação a serviço da educação**. 2014. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BERNARDI, G. B. **Proletarização do trabalho docente: Implicações na Educação Física escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25 -31, junho, 1999.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BORBA, J. da C. B.; WITTIZORECKI, E. S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, III Extremos do Sul, Edição Especial, p. 55-68, 2013.
- BOSSLE, F. **O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2008. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- _____. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. 2003. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Caminhos da Pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a prática**. Goiás, v. 11, n. 2, p. 149-158. Maio/ago, 2008.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**. ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.
- _____. A Educação Física no Ensino Fundamental. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, Nov, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

_____. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese (Doutorado). Unicamp. Campinas, 1999.

CASTILLO, A.; LATAPI, P. **Educación no formal de adultos em América Latina**. Santiago: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1983.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início de carreira**: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2014. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONTRERAS, J. La autonomía perdida: la proletarización del profesorado. *In: La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 2012.

DAÓLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, S. C. Apresentação e Análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 20, n.1, set, 1998.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: implantação e implementação do projeto escola cidadã. 2007. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica editora, n. 4, p. 41-61, 1991.

FAZENDA JUNIOR, C. A. P. **O Ensino das Danças Tradicionais Gaúchas nas aulas de Educação Física**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 8 ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

FRIZZO, G. F. E. **A Organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GOELLNER, S. V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Rev. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GONÇALVES, V. O. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Rev. Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. Vol. 1. n. 1. Jan/jul, 2005.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

GÜNTHER, M. C. C. **A formação permanente de professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 à 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede. 2000. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado em ciclos**: Um estudo na Rede municipal de Ensino de Porto Alegre. 2006. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**. Cambian los tempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 2005.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KLEIN, D. H.; TRAVERSINI, C. S. Índícios de proveniência do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB: um olhar sobre alguns documentos oficiais de 1990 a 2014. *In*: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. 2015, Canoas. **Anais...** Canoas: Ulbra, 2015.

KLOVAN, C. F. **Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

LEHER, R. **Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial**. Entrevista ao Correio da Cidadania em 5 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/content/view/4901/9/>>. Acesso em 07 de novembro de 2011.

- LEITE, M. N. de A. T.; SILVA, M. F. de F.; SILVA, A. F. G. da. **Paulo Freire: A Gestão Colegiada na Práxis Pedagógico-Administrativa**. In: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2001.
- LORD, J. L. D. **O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: estrutura, funcionamento e papel político-pedagógico**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- LOURENÇO, B. A. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 à 2000 – A tensão entre reforma e mudança**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MIRANDA, G. V. de. Escola Plural. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 60. São Paulo. maio/ago, 2007.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: Uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre. Editora da Universidade/Sulina, 1999.
- _____. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, janeiro/abril de 2003.
- MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. 3.ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 1995.
- NAHAS, M. V. **Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio**. In: Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, IV. *Anais* p.17-20, 1997
- OLIVEIRA, A. de. **O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Nº 112. Ano 12. Buenos Aires, set, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Livro Didático de Educação Física**. Ensino Médio. 2ª Edição, Curitiba, 2006.
- PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física de Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n 9, dez/1996.

_____. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, 2012.

_____a. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação do Ensino Fundamental e Médio. **Documento Orientador 2016**. Porto Alegre: SMED, 2015.

_____b. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME/PoA n.º 032/2015**, de 26 de novembro de 2015. Responde à consulta da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre – ATEMPA. Determina providências para a Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2015.

REIS, J. A. P. dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos: os significados da Educação Física um estudo em uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2, p. 112-181. 2009.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 9, n. 2, p. 267-280, jul/dez, 2006.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, G. S. dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, M. V. dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Editora Dom Quixote, 1995.

SILVA, G. G. da. **Um estudo sobre a formação política na Educação Física.** 2009. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, L. O. e. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2007. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Os sentidos da escola na atualidade:** narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. 2012. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. *In: NEVES, L. M. W. et al. (Org.). Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate.* São Paulo: Xama, 2004.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia.** v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

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

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. *In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares.* Santa Tereza: DP&A Editora, 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *In: Educação e Sociedade.* Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZZARI, M. L. **“A SIR chegou...”:** Sala de Integração de Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TITTON, M. B. P. **Identidade coletiva de professores na escola pública:** uma construção possível, difícil e necessária. Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas. 1987.

TURCATI, V. B. **Representações das crianças dos Jardins A e B da Creche da UFRGS sobre as aulas de Educação Física que frequentam nesta escola.** 2012.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VARELA, J. ; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria Escolar. **Teoria e Educação**, n. 6 p. 68-96, Porto Alegre, 1992.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. Dissertação (Mestrado), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa**. Editora Paidós, Barcelona, 1995.

ANEXOS**ANEXO A – CARTA DE ACEITE DA SMED**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

**Carta de Aceite**

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários, que esse Diretoria Pedagógica concorda em disponibilizar a entrada do pesquisador **CARLOS ALBERTO PERDOMO FAZENDA JUNIOR** nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental [REDACTED] e [REDACTED] para o desenvolvimento da Pesquisa intitulada "Organização do Conhecimento nas Aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre".

Porto Alegre, 05 de agosto de 2015.


Sílvia Luis da S. Capaverde
Diretor Pedagógico SMED
Matrícula 180947/2

APÊNDICES**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL****Nome da Escola:** _____**Nome do (a) Diretor (a):** _____**Endereço** _____

Declaro que o pesquisador Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: Organização do conhecimento nas aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir do mês de setembro de 2015.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre organizam o conhecimento nas aulas de Educação Física no contexto da Escola Cidadã.

Para efetivar a coleta das informações o pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino da Educação Física, Planos de Aula dos professores de Educação Física, além de realizar observações e entrevistas com os professores colaboradores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, ____ de _____, de _____.

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre a organização do conhecimento nas aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Identificar e compreender que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestrando: Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior
e-mail: juniorfazenda@gmail.com Telefone: (51) 85272747

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, consinto participar da pesquisa intitulada Organização do Conhecimento nas Aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizada pelo pesquisador professor Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior, orientado pelo Professor Doutor Elisandro Schultz Wittizorecki, para a realização da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Estou ciente de que a minha participação no referido estudo será através de entrevista realizada em grupos de discussão em conjunto com outros colegas da mesma escola e ano-ciclo. Entendo que tais intervenções ocorrerão nas dependências da escola, no período em que os estudantes lá estiverem, sem que sejam prejudicadas das atividades desenvolvidas.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que o risco mínimo. Fui informado de que não serei remunerado pela participação na pesquisa.

Objetivos do Estudo:

Identificar e compreender que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestrando: Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

e-mail: juniorfazenda@gmail.com

Telefone: (51) 85272747

Assinatura do(a) Estudante

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COM AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos Responsáveis Legais

Eu, _____, consinto a participação de meu(minha) filho(a) (ou protegido legal), _____ na pesquisa intitulada Organização do Conhecimento nas Aulas de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizada pelo pesquisador professor Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior, orientado pelo Professor Doutor Elisandro Schultz Wittizorecki, para a realização da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Estou ciente de que a participação de meu(minha) filho(a) no referido estudo será através de entrevista realizada em grupos de discussão em conjunto com outros colegas da mesma escola e ano-ciclo. Entendo que tais intervenções ocorrerão nas dependências da escola, no período em que os estudantes lá estiverem, sem que sejam prejudicadas das atividades desenvolvidas.

Compreendo que a pesquisa não envolve mais do que o risco mínimo. Fui informado de que não serei remunerado pela participação do estudante na pesquisa.

Objetivos do Estudo:

Identificar e compreender que conhecimentos são tratados e como são organizados nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestrando: Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

e-mail: juniorfazenda@gmail.com

Telefone: (51) 85272747

Assinatura do responsável

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES

Roteiro de entrevista semiestruturada com Docentes

Entrevista N°: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ **Ano de Conclusão Pós-Graduação:** _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ **Tempo de Trabalho na RMEPOA:** _____

Tempo de Trabalho na Escola: _____ **Turmas na escola:** _____

Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ **Horário de Início:** _____ **Horário de Término:** _____

Local da Entrevista: _____ **Tempo de Duração:** _____

- 1) Fale um pouco sobre a sua escolha pela Educação Física, sempre quis ser professor de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?
- 2) Como foi a sua chegada nesta escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente trabalha em outros locais?
- 3) Como é dar aulas para os estudantes do Ensino Fundamental? Quais são as vantagens e desafios no trabalho com esta etapa de escolarização?
- 4) Como é a tua relação com os outros professores de Educação Física da escola? E com os professores das outras disciplinas? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?
- 5) Como é o contexto em que a escola está inserida (comunidade, pais, estudantes, outras instituições do entorno da escola)?
- 6) Para você, qual o papel da Educação Física na escola?
- 7) Como você planeja as suas aulas de Educação Física?
- 8) O que você pensa sobre o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas de Educação Física e por quê?

- 9) Como você organiza o conhecimento das aulas de Educação Física ao longo do ano letivo (ou de um trimestre, ou de uma unidade didática)?
- 10) Ao longo dos anos enquanto docente, você foi experimentando outras formas de organização/planejamento das aulas? Quais?
- 11) Pode descrever uma aula/trimestre/unidade temática que considere como mais marcante para você? E para os estudantes?
- 12) Como foram as aulas de Educação Física neste ano antes da minha chegada?
- 13) No período em que você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quais transformações educacionais você pode perceber? Como e quais destas mudanças influenciaram seu trabalho? Como e quais destas mudanças influenciaram as aulas de Educação Física?
- 14) Deixo este espaço final pra você falar algo do que não falamos, ou, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO DE ESTUDANTES

Roteiro de entrevista semiestruturada com Estudantes

Entrevista N^o.: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de ingresso na escola: _____ Previsão de conclusão do ensino fundamental:

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de ingresso na escola: _____ Previsão de conclusão do ensino fundamental:

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de ingresso na escola: _____ Previsão de conclusão do ensino fundamental:

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de ingresso na escola: _____ Previsão de conclusão do ensino fundamental:

Ano-ciclo: _____ Turma: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

- 1) Nome e a quanto tempo estuda na escola?
- 2) Como foi o seu ingresso, sua chegada nesta escola? Já estudou em outras escolas?
- 3) Pratica alguma atividade física fora da escola? Escolinha, time esportivo, prática regular de alguma atividade de lazer?
- 4) O que considera de legal na escola e quais coisas devem melhorar?
- 5) O que se aprende na escola? E o que se aprende nas aulas de Educação Física?
- 6) Como é a sua turma?
- 7) Como são as aulas de Educação Física nesta escola?
- 8) O que vocês pensam sobre a “aula livre”?

- 9) O que você pensa sobre o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas de Educação Física e por quê?
- 10) O que você aprendeu nas aulas de Educação Física que o ajuda na sua vida?
- 11) Se você fosse professor de Educação Física, como seria a sua aula de Educação Física?
- 12) Pode dizer, relatar, uma aula de Educação Física que tenha gostado muito, ou que tenha te marcado positivamente neste ano? E em outros anos?
- 13) Vocês conversam entre vocês sobre as aulas de Educação Física? O que mais se fala?
- 14) Como foram as aulas de Educação Física neste ano antes da minha chegada?
- 15) Deixo este espaço final pra você falar algo do que não falamos, ou, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa.

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

Observação sobre as rotinas da escola: horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

Observação na sala dos professores: relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao corpo diretivo da escola.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Pesquisador - Agora é 9h e 36 minutos, horário de início. Eu queria que tu te apresentasse, falasse o teu nome, idade e falar um pouquinho de como que tu escolheu a Educação Física, e como que foi a tua entrada na Educação Física?

Evair - Meu nome é Evair, professor de educação física aqui do Hípica. Eu entrei na faculdade, na federal, na UFRGS, em 1984, não foi meu primeiro vestibular. Pra Educação Física acho que foi meu terceiro vestibular. Mas o meu primeiro vestibular mesmo foi pra veterinária. Eu sempre gostei dessa área ou corpo humano ou animal né. Mas eu gostava muito dos animais, fiz opção por veterinária, mas fiz só no primeiro, desisti de fazer no segundo, que veterinária era em Uruguaiana, se não me engano. Era muito longe a logística, aí eu desisti. Aí eu fique pensando o que que eu posso tentar dentro do que eu gosto. Como eu já praticava atividade física, corrida, atletismo escolar, tinha aqueles, campeonatos, torneios de atletismo, eu ia em velocidade, 100m, 200m, 400m. Aí fui pra essa área também que eu sempre gostei, de correr, de andar de bicicleta, de fazer atividade física, jogar, tudo. Mas com uma ideia pouco distorcida da Educação Física que era só o esporte em si né. Tentei o vestibular, não consegui, só fui tentando na UFRGS, por que o que tinha era IPA, não sei se Ulbra, não, na época não tinha. Era o IPA ou a UFRGS aqui em Porto Alegre. IPA, caro, não tinha condições. Deixei passar um ano ou dois sem tentar o vestibular por que fui trabalhar na prefeitura, fiz concurso, passei, não era magistério. Minha origem na prefeitura é fiscalização, na antiga secretaria dos transportes. Aí fiz o concurso, passei e aí que me deu condições de pensar em fazer um cursinho, fazer vestibular, que eu tinha condições de me custear né. Não depender do pai pra pagar. Passou esse tempo, dois anos, aí que eu fui fazer vestibular de novo. Fiz um cursinho, pré-vestibular, e aí passei, passou na Educação Física da UFRGS, isso em 1984, aí começou a minha jornada. Me formei em 1987, na metade do ano. Consegui fazer dentro do tempo, sem rodar. Foi uma barra por causa dos horários da UFRGS que era uma... Ainda bem que eu tava no serviço público que tem aquela lei que te favorece né, te da um terço [da carga horária para estudar]... Estudar na UFRGS não é fácil, no sentido do horário. Era o horário de noite que era o básico, na época, não sei como é que é hoje, se tem básico ainda. Esse negócio do básico, tem didática, tinha que fazer ali no centro e tinha as disciplinas na ESEF, no jardim botânico, mas os horários assim, tinha de manhã, de tarde e de tardezinha, e do básico tinha aulas a noite. Então se tu trabalhar na empresa privada... Então eu consegui jogar, dentro da prefeitura, dentro da minha carga horária disponível, eu tinha direito também de um terço. Consegui me formar legal e não me arrependo, honestamente, não me arrependo mesmo. Não sei se tu quer que eu fale sobre a opção né, magistério, licenciatura ou bacharelado.

PESQUISADOR - Queria que tu falasse se tu sempre quis dar aula em escola, ou se queria em outras áreas...

EVAIR - No início era aquele sonho dentro da área de atletismo, ou alguma coisa assim. Mas trabalhando e fazendo alguns estágios que tinham obrigatórios, aqueles estágios que a gente vai fazendo em uma escola e outra. Teve um que era o primeiro estágio mesmo, grande, que foi no Padre Rambo. Uma escola pública, estadual, com aquelas condições de escola pública. Na época tava degradada, o prédio, tudo, muito ruim mesmo. Mas era pra fazer assim um estágio de duas semanas, fazer uma observação e o

professor entrou de licença e a escola foi ficando comigo lá e eu fiquei três meses lá, até mais, quase um semestre praticamente. Só que eu era estagiário, não podia continuar, não tinha né... Mas uma escola muito carente, os alunos pobres né, já tinha questão de droga, de violência, mas me dei muito bem e gostei de ver aquela oportunidade de oferecer um... Alguma coisa pra alguém que precisasse. Me identifiquei também com aquela, vou usar uma gíria de agora, com aquela galera, com aquela gurizada, tipo uns 19 anos, tri repetente, cara feia, só queria que eu largasse a bola e deu, mas consegui implementar alguma coisa de corrida, que era o que dava pra fazer naquelas condições físicas ali da escola, não jogava só futebol, tinha duas tabelas de basquete, estragadas, nós conseguimos consertar aquelas tabelas ali, jogar basquete. Se identificavam muito com o basquete por causa da NBA, Michael Jordan, aquela coisa. A gurizada na maioria negra então essa coisa do basquete reforçou muito, já tinha o movimento hip hop, então a gente trabalhou um pouco com música, com esporte, com alguma coisa diferente, o handebol também trabalhei por que foi o meu trabalho de conclusão, foi em cima do handebol. Então foi aí que me despertou aquela coisa de bom, acho que a licenciatura é o meu caminho. Por que o caminho de treinamento é muito restrito. São mais condições, fazer uma especialização fora, que aqui no Brasil não dá, se especializar numa área que seja esportiva ou do atletismo. Tem que sair, tem que ir pros Estados Unidos da vida, pro Canadá, Europa, alguma coisa assim. Condições eu tinha muito pouco. Aí eu pensei, não, vou ficar nessa área que eu gostei. Oferece um campo, uma oportunidade de trabalho bem ampla, uma remuneração boa, razoável e me deixou bem feliz, acho que eu não reclamo de nada. Certo?

PESQUISADOR - E tu trabalhou em outras áreas que não fosse na escola? Em clube, em academia?

EVAIR - Não, só em escola. Fiz, assim, trabalhos pessoais na área do atletismo, da corrida, do treinamento de outra pessoa, individual. Os primeiros grupos de corridas, que não eram bem grupos de corrida como se tem hoje, estes grupos comercializados né. Juntavam-se alguns corredores e se treinava junto, e aí alguns se agregavam. Corredores iniciantes, pessoas de mais idade que queriam voltar a correr, fazer estas corridas de rua que começou essa formação do cor [?] corredores de rua, aquele grupo da redenção, ali, de corredores veteranos de rua, então começou a se formar estes grupos, mas não tinha fins lucrativos, não era equipe, não tinha patrocínio, não tinha... Começou a se organizar essas maratonas de porto alegre, que começou a maratona de Porto Alegre tinha 40 inscritos, se não me engano, a primeira maratona. Eu não participei, que eu nunca corri maratona, mas a gente participou dessa organização do movimento, corrida de rua, a gente via que tinha de Nova York, tinha Boston, tinha na Europa, já tinha as grandes maratonas e porto alegre não tinha, tinha São Paulo já. Então a gente vê a maratona de Porto Alegre agora e lembra quando surgiu, com 40 inscritos, então foi uma vitória, muito legal. Nesse sentido assim, mas trabalhar, trabalhar, especificamente, só trabalhei com a escola mesmo.

PESQUISADOR - Tu te formou em que ano?

EVAIR - 1987

PESQUISADOR - E já saiu trabalhando na escola a partir de que ano?

EVAIR - Eu vim trabalhar na escola depois que eu me formei, eu fiquei... Trabalhava na prefeitura né, já antes de entrar pra faculdade eu já trabalhava, como já disse. Aí eu fiz o concurso pra o magistério. Passei, mas eles chamaram uns dois ou três anos depois, que eu fui chamado.

PESQUISADOR - Mais ou menos em?

EVAIR - Foi em oitenta e... É que eu trabalhei dez anos... Ih, passou um bom tempo. Eu trabalhei dez anos na secretaria dos transportes, tem que ver a data agora... 1992. Aí me chamaram no final de 1991, chamaram pra SME, que atende praças e parques. Entrei em setembro ou outubro. A gente trabalhou na SME, os projetos de praça, tudo o mais, nas férias aí lá por janeiro veio aquela opção né, aí escolhe, ou vai trabalhar nas praças ou vai pra alguma escola, que a gente podia optar, ah tem essas duas ofertas, o que que tu... Eu e os outros que tinham sido chamados. Aí eu optei por escola, achava que tinha possibilidade maior, sei lá, eu gostava mais de escola mesmo, eu tinha maior vivência de escola, dos estágios, e eu vim parar aqui no Hípica. É a única escola do município que eu trabalhei até hoje, todo o meu tempo de magistério é aqui no Hípica.

PESQUISADOR - Como que foi a tua chegada nessa escola aqui?

EVAIR - Cheguei no início dela, ela tinha sido inaugurada naquele ano e eu entrei naquele ano. Só não entrei no início por que eu entrei uma semana depois do início das aulas. Que até aquela burocracia da smed, vai lá assina, faz o exame médico, toda aquela parte burocrática, e me mandaram pra escola. Eu cheguei aqui uma semana depois que a escola tinha começado o ano letivo, tinha uma ou outra professora só, então no início eram sós dois professores de Educação Física, eu e a professora Mirela, que estávamos aqui, era até... Acho que a escola tinha de quarta, quinta... Ou terceira, quarta e quinta série, uma coisa assim, aí em cada ano seguinte entrava uma série posterior, até fechar a oitava série, que era oito anos né. Não, tinha de primeira, isso, de primeira a quinta série, quando eu entrei, aí depois no ano seguinte entrou a sexta, a sétima, a oitava e fechou o ensino fundamental.

PESQUISADOR - E como que foi essa experiência de chegar numa escola que tava sendo inaugurada a recém, uma escola nova, ajudar na construção?

EVAIR - Foi legal, foi bom por que tu participa dessa experimentação né. Talvez se eu chegasse em uma escola já estruturada, já meio... Totalmente inexperiente, talvez fosse mais traumático. Até se ambientar, grupos formados. Eu participei dessa formação do grupo de professores, da escola, das turmas. Então eu fiquei meio, assim, móveis e utensílios da escola né [risos]. Cresci junto com ela, então eu me sinto bem parte dela mesmo. Não houve problema nenhum de adaptação. Então eu cresci junto com a escola. Me formei junto com ela.

PESQUISADOR - E hoje tu trabalha em outros lugares, ou em outras escolas?

EVAIR - Eu tenho só... Eu trabalho em outro lugar, mas cedido pela escola, que é o projeto da AABB né, dentro do projeto cidade escola, complementar o turno integral que eu fui cedido 20 horas pra AABB e o turno também que eu tenho à noite aqui que eu trabalho na EJA, mas continuo aqui na escola. Mudou um pouco a clientela, em termos... Os adolescentes das duas c20 que eu trabalho, agora, atualmente. À noite com

as T's iniciais e na AABB que tem 20 horas lá, que aí são crianças de faixa etária dos cinco aos 12, 13, 14 no máximo.

PESQUISADOR - E lá é projeto?

EVAIR - Lá é projeto, é, oficina. Tem os professores referencias e tem os que fazem as oficinas. Tem oficina de artes, de dança, música, percussão, e eu no caso, é oficina de esportes, esporte e recreação.

PESQUISADOR - Conta um pouquinho do teu trabalho na AABB pra mim, por favor, só pra ter uma ideia assim do que é.

EVAIR - Tá, como eu assumo a área da Educação Física então a área da Educação Física fica com a parte esportiva e recreativa. Recreativa seriam as crianças menores, vai por grupo, grupo um, dois, três e quatro de manhã e cinco, seis, sete e oito à tarde, são a mesma coisa, só muda a numeração pelo turno. E tu vai pelas faixas etárias. Do um ao seis, vão idades menores aos maiores. Então pros menores a gente optou por fazer oficinas de recreação onde eles experimentam o esporte, experimentam o material, eles brincam, mas sempre a gente fez uma combinação, sempre antes da brincadeira livre tem um jogo ou uma atividade dirigida, aonde às vezes eu pego lá uma bola de futebol americano que eu tenho pegado agora até em questão da NFL, que tá na moda, aparecendo na mídia, nó adquirimos lá, compramos um kit, com duas bolas de futebol americano, mas não vamos jogar futebol americano, vamos experimentar aquela bola, como é que se pega, como é que se corre. Então são oficinas de experiência de coisas né. Jogam um pouco de futebol americano adaptado, ou rúgbi, ou uma bola de basquete, jogam um pouco de futebol, ou uma brincadeira de pegar, faz um exercício, pular corda, vivenciar várias coisas organizadamente, depois vão ter um momento de brincadeira realmente livre onde os grupos se dividem, eu distribuo aquele material todo, eles escolhem o material que querem brincar ou brincam entre eles mesmos, faz uma brincadeira de pegar, as meninas gostam muito de bruxinha, eles corre, atiram a bola, é uma brincadeira que todo mundo conhece. Então ficam momentos que eles brincam livremente, claro, com aquele olhar do professor para o caso de haver uma desavença, ou uma diferença, mas aquela importância de deixar brincar livre que eles saibam se organizar, fazer as regras, brincar mesmo, o momento de brincar. São essas duas coisas. A gente dirige e deixa brincar. E já pros maiorzinhos um pouco, seria o grupo, 3 e 4 e 7 e 8 à tarde, seriam as oficinas específicas que esse ano a gente tá com futebol. No início teve uma oficina de capoeira, os esportes eram capoeira e futebol. Teve capoeira, futebol e vôlei. Esse ano não tem vôlei e nem futebol pras meninas por que a gente não tem um grupo de menina o suficiente para formar uma oficina né, ter duas equipes... Então não adianta tu oferecer uma oficina que não tenha uma clientela o suficiente praquilo, que não de pra organizar. Então a gente tá só com o futebol masculino, né, as oficinas de futebol, e a recreação pros menores. É um trabalho bem bom né, bem diferente da escola que tu tem outro tipo de grupo, é um grupo de interesse, tem outra organização dentro do projeto da AABB, mas é bom por que diversifica esse teu trabalho, que na escola tem toda essa organização que tu tem que prestar conta pra smed, um tipo de trabalho, e lá tu presta contas também, mas é um outro tipo de trabalho, que te dá um pouco mais de liberdade até de trabalhar de diversificar os esportes. Mas é bem legal essa mudança um pouco de ambiente. A gente sai da mesma coisa. É isso aí.

PESQUISADOR - E tu disse que dá aulas pra EJA e no ensino fundamental né. Eu queria saber de ti, como é que é dar aula pro ensino fundamental? Quais são as vantagens e os desafios que tu enxerga em trabalhar com essa etapa do ensino?

EVAIR - Eu acho bem legal com os adolescentes. Eu acho que como em toda a profissão a gente se especializa um pouco, a gente pega uma área, pega outra, então eu acho que muitas vezes me direcionou pra isso né, as opções... Se especializa né... Generalista foi ficando pro passado e agora até trabalho assim no projeto da AABB com uma faixa etária mais ampla, mas aqui na escola eu meio que fiquei com essa faixa etária adolescente, 3º ciclo. Já trabalhei com os pequeninhos, primeiro ciclo, mas acho que dentro da minha especialidade, da minha especificação eu gosto e consigo desenvolver um trabalho melhor, que qualidade maior com esses adolescentes em formação né. Em formação motora, em formação física, de informação. E eu acho bem legal trabalhar com eles a questão da informação, de trabalhar a Educação Física como, não só como atividade, mas uma atividade e informação. De eles entenderem o porquê deles estarem fazendo isso. Por que se faz ah, faz vinte polichinelos, aquela coisa calistênica, mas precisa entender por que tem que fazer vinte, ou fazer trinta ou fazer dez é diferente. O que vai mudar no teu corpo, o que que vai, o que que aquilo vai te trazer de benefício, ou de malefício, fazer essa ligação da prática e não aquela teoria chata dos livros, não digo chata, mas aquela teoria que nessa faixa etária é um pouco cansativa. Já tem várias disciplinas que eles têm que se ater aos livros, precisa talvez de um professor que entre e converse mais um pouco e bote na prática ou vamos praticar e vamos conversar, então a gente não vai ter caderno, não vai ter livro didático, talvez um pouco de pesquisa né, na informática, algum ambiente, fazer algum... Na própria quadra, nos ambientes que a gente tem né. Eles observarem e conversarem mesmo com o professor e entre eles e colocarem as dúvidas. E acho que essa metodologia tem funcionado. Os anos que eu tenho tido com essas turmas só de terceiro ciclo, que depois que eu passei a ter esses horários né, na AABB e á noite, que eu fiquei só com turmas de terceiro ciclo. Eu vejo que não tenho tido atrito, tenho tido um reconhecimento deles muito legal, de valorizar a atividade física, valorizar a tua avaliação, o que que eu melhorei, o que que eu piorei, o que que eu posso melhorar, o que que eu faço pra emagrecer, o que eu faço pra engordar, o que eu faço... Né, te veem como alguém, que não é só um professor, pode ser um consultor também, alguém que te ajude em outros problemas, com as famílias... Ah minha mãe, meu pai, joga bola e se machuca... Eles vêm com coisas assim que tu nem imagina e vem com curiosidade, e é legal isso, mesmo que tu não saiba responder, tu não sabe tudo né, mas tu vai com eles numa fonte de pesquisa. Onde é que a gente pode achar isso aqui. Hoje é fácil né, tu pega o celular e pesquisa, tem o Google ali, vai... Talvez a dificuldade é saber como chegar nessa resposta. Tem-se muita informação, mas a resposta certa, onde é que eu procuro. Às vezes eu ajudo também, não sei a resposta, mas vamos procurar, posso ajudar até como chegar nesse caminho. Pra eles não te olharem como aquele que tem a resposta de tudo, mas que pode dar o caminho onde procurar. Eu vejo que esse diálogo com eles é muito bom, muito legal mesmo.

PESQUISADOR - Tu falou que chegou na escola desde o seu começo, então eu queria que tu me contasse um pouquinho como que é o entorno da escola, a comunidade, a participação dos pais, como é o perfil dos estudantes que estão aqui dentro da escola e as outras instituições também que tenham alguma relação com a escola.

EVAIR - Tá vamos partir do nascimento da escola, que ela tinha primeiro um projeto pra ser colocada dentro da vila ali né, do morro, do Adelar, Beco do Adelar, que na

época era uma invasão, teve todo aquele problema de invasão era ilegal, não tava urbanizado, não estavam legalizados os terrenos. Uma região bem íngreme, um morro mesmo, mas a primeira ideia era ter colocado lá né. Isso a gente ficou sabendo por causa do histórico da escola. Mas inviabilizou, até por uma dificuldade de acesso, tudo mais, eu acho que por questão de engenharia. E a prefeitura conseguiu esta área aqui dentro do urubatã, é uma área plana, dentro de um condomínio, né, classe média, vamos colocar assim, que atende mais áreas. Não gosto muito do termo comunidade. Mas que atende a mais grupos, mais bairros diferenciados, que ela fica num local neutro, vamos dizer assim, não fica dentro de uma comunidade específica, fica numa área onde a atuam várias, sul, norte... Então vem gente de bem longe, até da restinga, tendo escolas lá vem pra cá. Por que como ela tá numa área residencial, então comparativamente nós temos até poucos problemas de violência, comparado com que tá no meio do fogo cruzado, nem tanto. Aumentou muito, de um tempo pra cá a questão da violência, tráfico de drogas, pequenos roubos, nem tão pequenos assim, mas é uma coisa que tá na cidade. Não é tão específico daqui. Alguns conflitos nessas regiões do morro têm outras invasões que surgiram aqui. Mas a escola em si ela tem um perfil muito diversificada de classes sociais. Têm pobres e outros nem tão pobres assim ou bem financeiramente. Quando ela surgiu era até maior, por que como o bairro aqui é de classe média, de casas, condomínios... Os moradores aqui botavam, acreditaram muito nessa escola e botaram seus filhos aqui. Tínhamos até professores com filhos aqui. Era uma escola pública com ares quase de escola privada. Uma boa localização, era uma escola nova, bem estruturada, uma boa biblioteca, uma boa sala de informática, tinha o salão. Comparativamente até com algumas escolas particulares tinha um espaço físico razoável. Bons professores né, também, tudo o mais, um acesso fácil, ônibus na porta, então nós temos vans escolares que trazem os alunos, então não é uma escola que se caracteriza como uma escola de periferia, de crianças pobres, mas é lógico que eles vêm, e tem essa discriminação, essa separação, e começou a entrar bastante crianças mais pobres, de áreas de risco, eu acho que aumento um pouco mais a violência, a questão das drogas também, então o pessoal daqui tirou um pouco dos filhos, alguns foram se formando. Nunca vi não me lembro de alguém falar mal da escola, os pais. A questão não era a escola em si, mas aquela questão de convivência, de conviver com um pouco de violência, tentar dar uma proteção pros seus filhos, ou tinha condição de dar uma escola particular, tudo mais, mas acho que era mais uma questão pessoal e não contra a escola. Tanto que muitos vêm aqui, ex-alunos ou pais, às vezes pegar um histórico ou n motivos, sempre falando muito bem dessa escola, dos ambientes, aqui da biblioteca, gostam, vem retirar livros, fazer pesquisas, ou alguma coisa, estão trabalhando ou estudantes de faculdade, universitários, e frequentam a escola. Muitos vêm aqui, ou pra visitar mesmo, pra ver os professores. Então nesse sentido, só que eles se afastaram um pouco da escola, mas a escola continua tendo essa diversidade de classe social. Não é uma escola que se caracteriza por crianças mais pobres. Ela tem uma média, um meio a meio. Tem momentos que isso é bom, essa integração de crianças de todas as raças, religiões, classes sociais, que aprende a conviver, e às vezes causa conflito também. Também tem o outro lado, um vem bem arrumado outro não tem roupa. Às vezes um não quer se aproximar do outro aluno pela sua condição social, mas é o conflito social. Não é só na escola que existe, está em todos os lugares. Como a nossa escola tem uma diversidade maior, às vezes também causa um conflito maior. Mas a comunidade que não reclama de a escola estar aqui, até gostam disso.

PESQUISADOR - Como que tu enxerga o papel da Educação Física na escola? Pra que serve a Educação Física na escola?

EVAIR - Tá perguntando assim no geral, não aqui nessa escola?

PESQUISADOR - Isso, no geral.

EVAIR - Olha, eu vejo... Tá vou puxar a brasa né, pro meu assado, eu acho que é de uma importância fundamental, não vejo a Educação Física como uma disciplina da área do desenvolvimento físico, como tem as teorias né, como tá no currículo. Eu vejo a Educação Física como uma área de saúde, prevenção. Vai muito além do treinamento, ela dá informação e dá prevenção. Então ela é um suporte dentro da saúde pública. Se fosse melhor valorizada, não digo nem mais e nem menos, mas melhor valorizada, talvez nós tivéssemos os hospitais, e os postos de saúde, muito menos lotados. Questões muito simples né, que são simples, de diabetes, de colesterol, pressão alta, são questões que eu vejo que boa parte da população poderia ter uma condição de vida bem melhor se fizesse, se desse mais importância pra essa área da educação física, como é a área da nutrição, das artes, que lida não só com o corpo, mas com a mente com o bem-estar. Então eu vejo por esse lado do, realmente, a Educação Física escolar com o bem-estar, com a qualidade de vida, do autoconhecimento, de entender o que acontece com o corpo, por que as alterações que vão ocorrer se eu jogar, se eu não fizer nada. A maioria diz que reclama de dor, são os que fazem menos atividade física. Associar a dor a uma atividade física é uma... Eles comparam muito á uma atividade física de alto nível, que é outra coisa, a atividade física escola ou recreativa ou de bem-estar é altamente benéfica. Então a aquele corpo não foi feito pra ficar parado, foi feito pra se movimentar de uma forma saudável, a motricidade é a história do ser humano. E dar um segundo sentido, dar um sentido menor pra Educação Física é tu dar um sentido menor pra qualidade de vida. Sai da escola, e o que as pessoas fazem quando tem uma condição, até financeira ou cultural maior? Procura uma atividade física, saudável. Até como tratamento, que seja clínico ou psicológico, psíquico. Então eu vejo a Educação Física, pra mim, pessoalmente funciona muito bem. Remédio não tomo não sei há quanto tempo. Qualquer coisa eu vou correr que me relaxa. E outras coisas, jogar ou viver em grupo, aceitar regras, aprende muitas coisas né... A respeitar, a reconhecer a derrota, os teus erros, as tuas limitações, saber que perder... Vai existir muito mais o perder do que o ganhar, mas o perder na verdade não é o perder, é tu ganhar em participar e tá dentro daquilo, de conhecer gente, de conhecer situações. Não ficar numa coisa que tu só espera uma nota melhor, acho que acontece muito com as outras disciplinas, tu espera sempre uma nota melhor. Em Educação Física não, a gente espera uma convivência melhor, não é a nota em si. Formar um grupo melhor é aceitar, ah, tem um que não joga nada tal esporte, mas ele tá dentro do grupo por que eu vou aceitar ele, ele é assim, é a limitação dele, ou dela. Então eu acho que essa formação do indivíduo, formação social, é tudo de bom na Educação Física. E as outras disciplinas às vezes ficam devendo, cobram só a performance de conhecimento, mas não é conhecimento, é uma atuação social, atuação de grupo. É isso aí.

PESQUISADOR - E o que tu enxerga que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física? Quais os conhecimentos que tu pensa que devem ser ensinados e aprendidos e por quê?

EVAIR - Eu penso que as aulas de Educação Física poderiam ensinar tanto a parte técnica, mas deve se ensinar a técnica dentro dos esportes coletivos, a técnica dentro dos esportes individuais. Dentro dessa técnica, direcionar as capacidades, as potencialidades

dos indivíduos, ah ele é bom pra um esporte individual, ele tem uma boa performance... Mas não pensar na performance pra um resultado de competitivo, mas numa performance pra dar um resultado de autoestima, onde ele possa ser bom ou razoável em alguma coisa que ele possa se inserir socialmente. Às vezes eu brinco com os alunos, eu digo, "tá, tu não precisa ser um grande jogador de vôlei, mas que tu consiga jogar vôlei recreacionalmente e tá num grupo. tá na praia lá, sentado, tem um grupinho, faltou um, opa, ô meu, tu quer jogar?". Tu vai conhecer gente nova, tu vai te inserir socialmente. Essa seria uma das importâncias. Outra também é da área de saúde, a Educação Física é uma das poucas que trata, que eu vejo as aulas de ciências e tudo mais, dependendo do professor ele trata muito tecnicamente a área de ciências, do corpo humano, a célula e tudo mais. Só que a Educação Física seria o laboratório vivo dessa área. Tu sabe que a célula funciona, que existe a sudorese, que existe um aumento do batimento, mas por que essa alteração existe dependendo do movimento que tu faz, dependendo da ação que tu faz. Então tem a questão técnica dos esportes, tem a questão física, fisiológica do indivíduo, e a questão emocional também. A Educação Física acho que trabalha essas três, técnica, a parte fisiológica e a parte emocional. Tu saber lidar com a frustração, tu vai perder muito mais do que tu vai ganhar, que tu vai sempre ter que respeitar aquele que dentro de determinada modalidade tem uma performance maior, mas ele pode melhorar a sua performance, o seu limite, o que que aquele limite melhorado vai dar de melhor na sua saúde, saber diferenciar esporte de alto nível que não é relacionado à saúde. Esporte de alto nível é relacionado à vitória, ao pódio. Mas o esporte de bem-estar não é relacionado á tua vitória, ao teu bem estar, às tuas limitações. Tu olha lá um paratleta e tu diz, "pô, eu aqui com os quatro membros e um cérebro funcionando, too reclamando de quê", se o cara tá faltando isso, tá faltando aquilo e tá lá, rindo, brincando, se divertindo, normalmente é uma pessoa que seria aleijada da sociedade, com dificuldade de acessibilidade e tudo mais, mas ele não tá ali reclamando, ele tá lá se divertindo, jogando. Continuam as dificuldades de acessibilidade, tudo continua normal como não deveria ser, mas ele supera isso. Então a Educação Física dentro da escola trabalha a questão técnica dos esportes, a questão fisiológica e a questão emocional também. Desenvolve o indivíduo, esses três. Tem que ser trabalhado e avaliado né. Achar que não pode avaliar essa questão do envolvimento, emoção... Também pode ser avaliado. Quando o aluno não receptivo, não comunicativo, melhora em relação ao grupo, melhora em relação ao professor, às pessoas, o relacionamento, mas também deve ser avaliado e demonstrado pra ele como ele melhorou nesse sentido né. Colocar. Não precisa só avaliar que ele melhorou o tempo dele, que melhorou a performance dele que melhorou a força. Melhorou também a convivência, melhorou a parte social, melhorou, como isso é importante pra ele, pra nós né, não só pra ele. Não sei se eu respondi.

PESQUISADOR - Totalmente. Tem duas perguntas que eu vou juntar em uma. Primeiro eu queria saber como que tu organiza o conhecimento, o conteúdo que tu vai trabalhar durante o ano ou durante um trimestre, nas tuas aulas de Educação Física. E como que tu organiza a tua aula, uma aula específica, como que tu faz pra organizar?

EVAIR - O primeiro seria como eu organizo o ano letivo, digamos, e uma aula?

PESQUISADOR - Isso.

EVAIR - O ano letivo eu organizo primeiro vendo a faixa etária que eu vou trabalhar né, vendo se é C10, C20, C30, que são dentro do que eu tô trabalhando nesses últimos

anos né, só dentro dessa faixa etária, do terceiro ciclo. Aí a gente vê as possibilidades que tem né, quantos períodos por semana, o horário que tu vai ter a disponibilidade de tempo, tem que ver dentro desta distribuição de tempo, de turmas, de períodos que tu vai ter, quais as atividades que tu vai desenvolver, aí tu faz um plano de atividades, esportes coletivos... Com a questão de três períodos em dois dias da semana, que nós temos, então eu penso, até em reunião com os outros professores aqui no Hípica, a gente viu que fica meio, tu trabalhar vários esportes, tu acaba não trabalhando quase que nenhum especificamente. Tu experimenta muita coisa, mas tu não trabalha com um esporte específico, então tu não torna ele um conhecedor daquele esporte. Ele vivencia, mas sem se apropriar realmente daquele esporte. Então a gente escolhe, que não é o caso, eu que escolho, um esporte pra ser desenvolvido. Então tem aquele esporte que eu tenho um domínio maior, que eu tenho uma preferência, nesse caso o vôlei. Então, nós, voltando, com C20, então o esporte que eu vou trabalhar é o vôlei, aí tem outros professores, C30, C10, pegam outros esportes, então eles vão ter uma divisão né, vôlei, basquete... Por que não o futebol? Nada contra o futebol, mas até por ser mais popular, mais conhecedor, então vamos dar chance de eles aprenderem algo que não é tanto do domínio deles, não que alguém não conheça o vôlei né, mas é muito menor do que o futebol, questão de regras, fundamentos, tudo mais. Tu pega um esporte e aquele esporte vai ser trabalhado, daí tu calcula. Se dentro do ano letivo, pra trabalhar um esporte, já fica-se devendo. Imagina se vai trabalhar dois ou três. Trabalha né, fundamentos, regras, posicionamento, desenho de quadra, técnica, n situações, situações de jogo, situações de estratégia, arbitragem, treinador, função do treinador, função de cada um. Quer dizer, são coisas que aí tu vai ver passou o ano e alguma coisa tu não conseguiu falar direito ainda. Isso trabalhando com um esporte, imagina trabalhar mais de um. Então a gente prioriza um esporte, então eu tenho explicado pra eles, o nosso esporte é esse. Não que eles eventualmente não vão poder brincar, jogar um futebol, um basquete, mas recreacionalmente. Não vamos aprofundar nesse outro esporte. Então um dia lá de como prêmio, como, sei lá, uma situação, que ah, vamos jogar uma bola hoje, vamos jogar um basquetinho, vamos... Isso é outra coisa. Mas o esporte que eles vão aprender, dentro das possibilidades, é um. No caso eu escolho o vôlei. Tá, eu tenho essa organização do esporte coletivo. Aí as atividades dentro dos demais tempos que a gente tem. Seria a questão da ginástica, a corrida, que é também da ginástica, atividade física, que entra a parte aeróbica, a parte de desenvolvimento aeróbico, respiratório, resistência, que também entra na ginástica, que é a questão também da resistência, da força, trabalhar todas as valências, força, agilidade, noções de espaço, tudo mais. Então a divisão vai assim, esportes coletivos, atividades individuais, ou em grupo, que seriam as ginásticas e as atividades de corrida e a parte recreativa também que seriam, como é que é o nome, agora me fugiu... São os jogos... Hã... jogos...

PESQUISADOR - Cooperativos?

EVAIR - cooperativos. Que também entra a questão aeróbica, a questão... Mas de uma forma cooperativa onde tem que haver a ajuda, tem que haver o auxílio, tem que haver a integração de outros, por que tu força essa aproximação através da brincadeira dirigida através dos jogos cooperativos. A gente divide então assim nessas áreas, esporte coletivo, desenvolvimento individual, através da ginástica e das corridas e a interação, a parte social com os jogos cooperativos. A gente vê que tipo de atividade que vai fazer, faz aquela programação, aquela organização que nem sempre funciona. Às vezes tu faz um planejamento, "ah, hoje eu vou fazer um jogo cooperativo, assim, assim, pique bandeira...". Mas aí de repente alguma coisa aconteceu que não funcionou, acho que é a

dinâmica da prática, na hora tu muda, faz outra coisa, bota uma rede de vôlei, ou vai fazer outra coisa, a quadra tá ocupada, vamos fazer a ginástica, mas não fugindo do que já tava planejado dentro do mês, do trimestre, ou até dentro do ano. Pode adaptar dentro da situação na hora, mas tu não foge daquela... E desde o ano passado, mais esse ano, eu inseri a questão das lutas, que tu visse, que era uma vontade minha e de outros professores da rede já há alguns anos, trabalhar essa questão de lutas. Já tinha essa questão da copeira, há algum tempo, as oficinas, alguns professores capoeiristas. Mas como eu não sou um capoeirista né, pensei, "não, não vou trabalhar capoeira". Até nós já temos um outro professor de capoeira. Vou tentar fazer uma coisa diferente, até por que capoeira eles já conhecem né, não só de executar, mas também de ver, de conviver. Aí eu busquei fazer alguma arte marcial que englobasse todas as lutas, e descobri o MMA. Tá na moda também, tá na mídia. Aí fui fazer, comecei o ano passado, vai fazer um ano agora. Tô fazendo MMA lá no CETE, com o mestre Pelé, Fernando o nome dele, mas conhecido como mestre Pelé, que é oriundo da capoeira, passou por né... E agora é faixa preta, terceiro Dan de jiu-jitsu, treinou boxe, treinou jiu-jitsu, muaitai. Mas ele é da área da capoeira e do jiu-jitsu, são as duas técnicas que ele domina mais, e o judô né, antes do jiu-jitsu, o judô também. Então como eu já tinha feito judô, competi um pouco no judô, cheguei à faixa azul, mas não passei muito por que machuquei o ombro e não deu pra continuar, mas eu já gostava dessa coisa de lutas, do chão. E disponibilizou e o horário fechou, duas vezes por semana. E o MMA, como não é uma arte marcial que precisa daquela, estudar, pra trocar de faixa, por que é complicado, estudar judô ou jiu-jitsu, tu tem que ter todo um envolvimento né. Então é mais light, por que agrega todas as lutas, sem ter aquela obrigação de estudar né, vamos colocar assim, tanto. O nome dos golpes, pra evoluir, pra pegar faixa, mais solto. E os colegas são todos... É gente bem simples, que é ali no CETE, é de graça. Tu compara com uma academia onde o pessoal é um público mais elitizado, ali é um público bem... E que gosta das lutas. E luta é um termo que eu gosto de frisar, que quem luta né, até já virou chavão, quem luta não briga. A gente luta pra dar uma boa aula, a gente luta pra sobreviver, a gente luta pra viver legal. A gente luta por várias coisas boas. Tá num tatame, tu luta pra ser muito bom naquilo que tu faz, mas sempre respeitando o teu adversário. Se tu não respeitar o teu adversário, tu não vai ter adversário pra treinar, pra lutar. Se tu desrespeitar as regras do tatame, tu vai sair. Se tu começar a brigar na rua, tu sai do tatame. Alguém vai saber que tu é um cara que tá ali pra virar brigão de rua. E quem sou eu né, com 55 anos, virar brigão de rua né. Não é o meu objetivo. Tem mais gente como eu, tem uma gurizada ali, mas a filosofia é essa, a gente tá aqui pra lutar por várias coisas, pra ter uma saúde melhor, lutar pra tá aqui se divertindo, pra desenvolver a parte física, pra aprender, pra respeitar a todos os mestres das artes marciais, toda essa filosofia. E isso aí eu tento passar pros alunos, que lutar é batalhar, batalhar pra ter um ensino melhor, batalhar pra... Aqui na luta a gente aprende isso. Então eles tem se respeitado muito pela questão das lutas. Então a gente ficou bastante nas nossas aulas focado na questão do vôlei, que é um esporte coletivo também sem atrito, que também tem que haver uma coletividade né. A questão do passe, do toque, dos dois lados da rede. E das lutas também, é onde eles fazem os exercícios individualmente, em grupo, em duplas ou trios, frente a frente. Tem que fazer toda uma reverência também. A gente não tem um tatame, mas tem um pátio, tem um professor, que seria o mestre deles ali, que eles têm que... Não precisam reverenciar, mas tem que respeitar, que alguns podem ser melhor que o mestre deles, que o professor deles, mas sempre vão respeitar aquele que os ensinou a ser melhor. Então é esse sentido de coisa. O mestre, é uma coisa que eu digo pra eles, pode ter cem anos, estar um velhinho aqui se arrastando, a gente vai respeitar toda a história dessa pessoa. Não é por que ele não luta mais, mas ele ensinou a

todos a lutarem. Não lutarem na briga, lutarem pra vencer na vida. Bom, e vencer na vida às vezes tu também vai ter que brigar, vai ter que te defender, vai ter que talvez usar aquela técnica pra uma autodefesa. O mundo tá aí né, a violência. Mas o objetivo não é esse, o objetivo é tu lutar contra os teus inimigos internos né. Uma coisa meio filosófica assim. Que parece cansativo, filosófico, um guri de 12 anos, 13 anos, estar ouvindo toda essa... Eles escutam e gostam. Escutam com um brilho, um sorriso na cara, aquela coisa que, pô, alguém tá dizendo alguma coisa diferente. E tá dentro dessa coisa de adolescente, que tá se formando, e que gosta de ouvir alguém mais velho, alguém maduro, falar alguma sem ser chato demais. Sem ser teórico. A gente não entra na teoria das lutas. É prática e aquele papinho né, aquela pílula de boa vontade, pílula de sabedoria né. E foi, olha, show de bola, pena que eu tô me aposentando. Gostaria de trabalhar mais uns 10, 20 anos com essa linha das lutas. Acho que é bem bom mesmo, com todas as limitações que a gente tem. Não tem equipamento de proteção, não tem tudo, mas não houve ninguém machucado, parou aquelas brigas nos corredores, na sala de aula. Todo um crescimento deles no sentido de que lutar é batalhar por algo melhor, até por ter uma aula melhor de Educação Física. Não ficar arreganhando, ficar brincando, ficar naquela... Eles perdem aula, perdem muita coisa né. Então eu acho que talvez eu tenha me estendido na resposta.

PESQUISADOR - Não, é isso aí. E a aula especificamente, como é que tu planeja uma aula?

EVAIR - Bom, planejar a aula... Tá. Eu organizo, eu procuro sempre, vamos dizer, na semana que eu estou dando a aula, já avisá-los que a aula seguinte vai ser isso ou aquilo. Até pra não criar expectativas, falsas. Por que tem muita expectativa né, na Educação Física. E tirar aquela coisa da turminha que manda na aula. Que eu acho que todo professor de Educação Física sabe que tem um grupo que quer mandar na aula né. "ah, nós vamos jogar bola e nós vamos jogar bola". "nós somos o time, não sei, de futebol, time de basquete, time de vôlei, e os outros só nos assistem ou não fazem nada por que...". Então "a aula que vem é isso, e a aula que vem é..." então também é uma forma de organizar, por que eles se organizam, já quebra um pouco aquela expectativa falas, ah, nós vamos fazer isso, nós vamos... Pode ser que claro, não acontece. Houve alguma modificação, mas claro, imprevistos acontecem. Mas aí, bom, vamos planejar que a aula que vem vai ser uma aula de luta. Venham com uma roupa própria, vocês vão chutar, vão ficar no chão, então, dentro do possível uma calça que favoreça isso. Dependendo da intensidade né, vamos dividir a aula em tantos momentos, vamos fazer um aquecimento, vou contar que vai ter aquele momento de relaxamento, pra tomar água, pra não voltar pra sala de aula muito agitados. Que eles entendam isso. Aí na parte burocrática mesmo, eu organizo a aula, o início da aula... Início meio e fim, aquela coisa bem didática que a gente aprendeu na faculdade. Até pra tu te organizar, que tempo eu tenho, tenho dois períodos, tenho um período. Um período são 50 {minutos}, mas o tempo de chamada, de reunir os alunos, se é depois do recreio, se é antes, se a gente vai perder tempo assim... Então. A turma que é antes do recreio tu vai ter quase que 50 minutos de aula pra dar. A turma que é depois do recreio tu vai ter uma meia hora, por que até aquela organização, então tu tem que prever tudo isso, que vão ser momentos diferentes da mesma aula, situações diferentes. Pra tu te organizares, organizar no tempo, ter tempo de eles fazerem a aula e tu entregar pro outro professor de forma tranquila. Até tu fazer isso, organizar eles em fila, eles reclamam no início do ano "mas por que a gente tem que fazer fila?". Ah, tem que fazer fila por que se faz fila pra tudo, até pra organizar né, como é que eu vou saber quem tá, quem não tá, o que é que

aconteceu, se um tá lá na frente e outro tá aqui atrás, pra gente estar em grupo, pra gente estar junto, por que a gente é um grupo. Criar esse espírito de turma né, de grupo. Se vocês estão comigo né, e nós estamos juntos aqui nesse ambiente, não tem ninguém por lá ou aqui, aconteceu alguma coisa lá do outro lado, eu sei que vocês não foram. Posso defender vocês, posso né, lutar por vocês, já usando o termo. Mas se vocês estão dispersos por aí, ninguém... Ah, não sei, não vi ninguém, não sei onde é que andava a metade. Cai a minha responsabilidade e cai a de vocês também. Até eles aceitar, eles aceitam isso numa boa, eles ganham tempo, de andarem todos juntos, por que não precisa... A gente consegue jogar, botar a rede, montar uma boa aula de vôlei. Em dois períodos aproveita-se bem, uma aula de lutas, uma aula de corrida. Então cumprir o planejamento. Botar ali, início da aula, tátátátá. Parte principal, atividade né, vai ser tantos minutos de corrida, com avaliação, com velocidade, intercalada. Parte final, fazer um descanso, um alongamento. Claro que nem sempre né... Não prática as coisas... a parte final geralmente relaxa um pouco, não dá pra fazer um alongamento final que os tempos são meio apertados na escola. Mas dá pra desenvolver uma boa aula, com uma boa organização, pode ter num papel mesmo, bota ali tua aula de hoje... Não tem mistério. Olhar pro relógio, contar o tempo, que horas começa e que horas termina a tua aula, não ficar, "ah, bateu e agora...". E eles notam essa tua desorganização. Se tu é desorganizado tu desorganiza a turma. Se tu é organizado, parece chato no início, mas com o tempo eles entram no teu ritmo, numa boa. Tem que ser um pouco talvez, esse meu estilo, sargento, meio "é assim, é assim". Pra ser bonzinho tem que haver uma concordância. Não posso ser bonzinho com quem não respeita o colega, quem não segue regras. A gente só é, só tem um grupo legal e amigo, se a gente consegue se respeitar. Dentro de tudo, respeitar o horário, respeitar tudo. Pronto, é a palavra chave, é o respeito pelas coisas, e tá tranquilo. Não tenha medo de ser burocrático. Faça as coisas burocraticamente que elas funcionam na prática.

PESQUISADOR - Tu tava falando dos conteúdos que tu organizou ao longo do ano né. Esses conteúdos, como que é a escolha? Passa por ti, ou a turma influencia na escolha? Eles ajudam a escolher algum conteúdo que vai ser estudado, eles sugerem? Como é que funciona essa relação?

EVAIR - Tem a parte de sugestão e tem a parte que eu coloco, até, como eu disse pela especificidade dos esportes. Esporte coletivo assim, tá, no ano anterior eles vão ter tal esporte, até pra ti poder desenvolver alguma coisa. Por que tu já tá num crescente nessa disciplina. Por que eles tem na B30, C10, até B20, segundo ciclo, os esportes que eles vão trabalhar, vão desenvolver um pouco por semestre, ou o ano todo. Então a escola já tá tendo inclusive essa organização da Educação Física de quais esportes coletivos que nós vamos fazer.

PESQUISADOR - Isso é da escola? Tem na escola?

EVAIR - Isso tem uma programação do que a gente pode oferecer né, não adianta também querer oferecer uma coisa que não tem né. Ah, beisebol. Legal, beisebol, mas como é que tu vai jogar beisebol? A gente tem uma quadra que tem isso, isso e aquilo. Handebol fica difícil que a gente não tem marcação de handebol, então a gente faz alguma vivência de handebol. Então a gente prioriza aquilo que tem pra dar condições, então não dá pra fugir muito disso né. Tem duas cestas de basquete, tem quadra coberta, dá pra tu jogar, desenvolver um basquete. Futebol não tem como desenvolver, então vamos desenvolver um futsal, vôlei é a mesma coisa, tem como fazer, mas não pode a

gente fugir muito do que a gente tem né. Que a gente tem dentro do que a gente pode fazer é ditar pra eles também o que que a gente vai fazer, “ah, vai ser isso, isso e aquilo”. Por que se deixar só pra escolher, acho que fica... Por que tem muitos gostos, muitas vontades e muitos preconceitos. ah, tem preconceito sobre... vôlei, muitos mesmo, vôlei é coisa de menina. uma coisa dom tempo do... sei lá. É uma mentira, por que o vôlei surgiu com homens, que não podiam jogar basquete aí foram jogar vôlei. a história do vôlei. aí veio aquela coisa de... mulher, que no Brasil foi quem começou a jogar vôlei né, aquela história... e os outros esportes a mesma coisa, então a gente tenta desenvolver a parte desportiva e colocar o que dá pra fazer com uma parte, vamos dizer, física, o que que dá pra fazer. dá pra correr? dá pra correr. na escola não tem problema correr em torno da escola, é um espaço bom que a gente tem. tem certa segurança, então não tem problema. dentro da escola dá pra correr velocidade? dá, dá pra fazer. então dentro do que dá pra fazer, a gente faz. aquilo que os alunos colocam, seria de repente, muitas das vivências de coisas. a questão da luta foi uma que foi colocada. gostavam muito da capoeira, brigavam muito também né, recreativamente, aquelas briguinhas ou brigas feias mesmo. ou queriam aprender, viam na televisão. pensavam, “ah professor, não dá pra aprender karatê”? aprender... sei lá. Esses filmes infantis, esses animes, tudo em cima de lutas né. então sempre lutando com alguém, se matando e fazendo... e às vezes dando um sentido errado. Então tem essa demanda que vem, mas a partir dessa demanda a escola organiza sua possibilidade e oferece. nós temos uma sala que da pra fazer ginástica eventualmente? então vamos fazer ginástica. Mas tentando explicar pra eles, por que é bom fazer ginástica, por que se deve fazer um alongamento, ou por que o organismo vai funcionar... então é dar a importância que tu tá dando. Se a gente só botar uma matéria e explicar por que serve, ninguém vai dar importância coisa nenhuma, por que se torna chato. "ah eu podia tá jogando bola, mas tô aqui esticando as pernas, tô aqui fazendo abdominal... que saco". Então dando o valor daquilo, dando a importância, "vou fazer aquilo por que vai me dar uma melhora no meu joguinho de futebol no sábado", ou "eu jogo lá tô na escolinha e melhorou meu desempenho lá na escolinha, tô treinando aqui um pouco de resistência, localizada, pô melhorou. falei lá com o professor da escolinha e ele começou a botar uns exercícios de habilidade com bola mais... bom melhorou". Então uma coisa chama a outra e a gente tem que forçar também a oferecer coisas, por que senão vai ficar sempre na mesmice daquilo que eles gostam. Aí fica muito relativizada a coisa, muito... Se tem 25, 30 alunos, aquilo que eu gosto, têm 30 gostos. E aqueles que vão dizer que não gostam de nada. Que é mais difícil de atingir ainda, por que juram que não gostam de Educação Física, por que tá fora do peso, por que tá com preguiça. Adolescente chega na fase da preguiça, as meninas, por que querem ficar no celular... Então tu tem que quebrar barreiras, tu tem que forçar né. Tu vai perguntar... Então é relativo essa coisa de participação do aluno. É muito legal na teoria, mas na prática às vezes se torna um pouco complicado. Então a gente mais oferece e apresenta as atividades, né, vou botar assim, quantitativamente mais, do que eles vêm... Claro, há essa sugestão, "ah, vamos treinar basquete, tem a possibilidade na turma". Tá, vamos ver na turma, então vamos trabalhar basquete, vamos trabalhar vôlei. Por que tu tem uma turma que te favorece mais tu trabalhar outro esporte. Tranquilo, não tem problema nenhum. Acho que até é legal, mas dentro daquilo que a gente pode oferecer, dentro daquilo que seria programado praquela faixa etária também né. Trabalhar uma coisa, trabalhar só brincadeira e brinquedos cooperativos com adolescente de 13 e 14 anos, que são aqueles que precisam de mais se testar, seu esforço, testar suas... Sua física. Que eles estão nessa coisa de se testar, mas eles se testam de forma errada, se empurram, se batem. Então vamos organizar esse ímpeto

deles. Acho que é por aí. É dirigido e a gente conversa sobre aquilo que se apresenta também.

PESQUISADOR - E essa maneira que tu organiza as tuas aula e que tu organiza o teu ano letivo, tu já experimentou outras formas diferentes de organizar? Se tu já organizou de um jeito ou no começo da tua trajetória como professor tu organizou de uma maneira diferente e foi mudando ou sempre foi da mesma maneira?

EVAIR - Ah, a gente muda, é claro. Acho que mudou pra melhor né, evoluiu um pouco, mas não muito, acho que não mudou muito. Acho que é muito pessoal né, essa coisa de trabalhar com essa comunicação com os alunos assim né. Eu tive, felizmente, sempre uma boa comunicação. Entrada com eles, sempre me dei bem. Mesmo nos momentos de atrito, de discordância, mas sempre numa boa assim. Sempre na conversa, no debate. Então eu não sei, é difícil avaliar se mudou muito, talvez tenha evoluído. Aberto um pouco mais né. Mais essa parte da educação física aliada ao bem-estar, à saúde. Trabalhar um pouco de teoria, um pouco da questão da nutrição também, bastante. Fazer a crítica da alimentação industrial né, uma defesa da alimentação mais natural. Também eu acho que... nessa área que a gente trabalha né em sala de aula, que afinal de contas eles se alimentam, eles tem que ter energia pra fazer n coisas. Fisicamente, ou seja, intelectualmente. Cada vez mais se tem oferecido uma alimentação muito ruim, digamos. Então, desde que eu entrei, eu me lembro que eu entrei aqui eu já comecei com essa intenção de trabalhar esporte, movimento físico, a forma né, bem tradicional, mas também da forma também didática. Antes eles tinham caderno de Educação Física, que com o tempo eu fui abolindo um pouco até por que... Alunos maiores da pra eles guardarem informação mentalmente não precisa escrever necessariamente. Mas gostavam do seu caderno. Às vezes tinham o caderno de Educação Física até melhor que o de português, matemática, bem caprichado, com alguma informação ou outra. Fazer pesquisa. Eu acho que não mudou muito, o que mudou eu acho que foi a qualidade das coisas que tu tem. Tem mais tecnologia, tu tem mais possibilidade. As condições físicas da escola melhoraram bastante. Tu ter uma quadra coberta, tem uma quadra mais descoberta. A sala de informática mais bem equipada, tu ter uma biblioteca que tenha condições até de fazer um trabalho de Educação Física também. Mas a forma de trabalhar eu acho que ela não mudou muito, essa visão de trabalhar. Talvez a gente foi conseguindo alcançar coisas, tinha mais limitações, até o reconhecimento, o olhar da Educação Física era um, os colegas, a estrutura, mudou, mudou muito mesmo, pra melhor. Por que aquela visão que o professor de Educação Física ficava ali né olhando, sendo zelador de aluno, recolhia o material, entregava material. Se acabou. Tu vem que tem um respeito, tem um reconhecimento, tu vê os alunos no pátio, fazendo alguma coisa, né, uma atividade de ginástica, um colchonete, numa boa, até se tem que circular aluno pelo pátio, eles se sentem constrangidos por que "pô, a gente tá atrapalhando a aula deles, eles estão concentrados". Numa boa né, mas é normal essa movimentação. Mas é uma coisa que antes não acontecia tanto, esse reconhecimento, esse respeito né, pela atividade. Então eu acho que o que evoluiu foi mais essa inserção da Educação Física dentro das disciplinas como algo importante. Desenvolvimento físico, cognitivo, de aprendizagem, tudo mais. Por que acho que tava bem alijado da parte cognitiva como se fosse uma coisa meio que fora do... É um momento de lazer que tem alguém que se formou que tá ali organizando eles.

PESQUISADOR - E por que tu acha que teve esse aumento do reconhecimento?

EVAIR - Ah acho que a qualidade do nosso trabalho demonstrou isso. Tu só reconhece se tu vê algo que tá dando resultado. Além de ver, o próprio relato dos alunos, colocado em conselho que é colocado. Aquela coisa de tu chegar... Eu me lembro que eu chegava nos primeiros conselhos e eu dizia "oh, alunos tal e tal são bons!". "ah, mas são bons por que eles gostam de efi". Muito pelo contrário, alunos que detestavam Educação Física. Tem que conquistar, tem que mostrar. E ser bom e ter habilidade, alguma coisa, aquela coisa que é preciso ter na educação física né é habilidade e a outra é conhecimento... Essas duas são conhecimentos! Diferentes. Mas conhecimentos. Uma habilidade cognitiva pra matemática, pra cálculos. E outra é uma habilidade pra movimento. Quem julga isso é a pessoa que faz, se ela vai dar importância pra essa ou pra aquela área. Por isso que eu trabalho com Educação Física e não com geografia. Eu tenho uma disposição, uma habilidade pra essa área do conhecimento. Outros têm pra outra área, mas são áreas de conhecimento, o movimento. Então não havia esse conhecimento. E como tá socialmente... Economicamente a Educação Física se disseminou também, tu vê palestra de professores que são chamados em rede de televisão aberta, fechada, falando sobre e com propriedade, tendo um espaço, uma plateia ouvindo. Isso te dá uma valorização pro teu trabalho. Tu também te força a te atualizar né, fazer cursos, comecei a todo ano a fazer um curso por conta minha mesmo, pra evoluir dentro do conhecimento. Acho que professor de Educação Física que a gente via tava muito acomodado, "ah entrei no concurso, tô lá na escola, não preciso mais... né. vou me qualificar pra que? vou dar minha aula ali. não precisa. já sei o suficiente pra dar aula de vôlei, pra dar aula de futebol, pra dar aula de ginástica. é suficiente. pra esses alunos que é criança... pra que vou me...". E hoje em dia não. Tem professores se qualificando. Vou dar o meu exemplo, tô fazendo lutas, tô fazendo o curso lá de musculação. "ah, mas o que tem a ver musculação com aula?". Tudo a ver. É diferente eu mandar eles fazerem 30 apoios sem ter um conhecimento específico do movimento do músculo, aquele ali, ou eu analisando, vendo como um autoconhecimento. A gente tinha muito o conhecimento empírico né. Sou formado, pra trabalhar em escola e o sonho de boa parte, eu me lembro dos meus colegas, não sei como que é a nova geração, era trabalhar com treinamento. É alto nível. Era trabalhar em clube, era trabalhar... Escola foi uma saída, consegui o emprego ali, mas o sonho era o outro. Hoje em dia não, muitas pessoas querendo trabalhar em escola, seja particular ou pública. Trabalhar bem né. Eu me vejo assim, querendo crescer dentro dessa área né. Agora eu não sei se vou crescer muito por que eu tô parando né [risos]. Me aposentando, mas sei lá. Se alguém precisar de um apoio ou um auxílio, até pela experiência né, a gente tá aí pra oferecer. Só pra terminar a resposta pra tua pergunta, eu vejo que não mudou muito, mas aprimorou por que as condições melhoraram. Mas a forma de trabalhar, a ideia de vinte anos... É muito pouco tempo, pra tu mudar muita coisa. Evoluiu só, mas não mudou muito.

PESQUISADOR - Tu poderia descrever alguma aula ou algum trimestre ou um plano de unidade, um tema que tu trabalhou que tu considera que te marcou assim bastante, ou uma aula específica?

EVAIR - Pode ser dois?

PESQUISADOR - Pode, pode.

EVAIR - Tá, um foi no início do Hípica, nos primeiros anos. Isso nos idos de 1993, 94, 95. Tinha turma de quinta série, que eram alunos bem diferenciados. Muitos alunos

pobres, alguns alunos ricos. Então tu fazer essa integração. Tinha alguns que se distanciavam de outros, por causa de classe social, essas questões todas. Então tu ter que fazer isso na aula de Educação Física, tu tem que integrar. É o momento onde eles vão ter que se tocar, vão ter que se aproximar, fazer grupos, evitar aqueles grupinhos de interesse. E eu coloquei muito a questão da música. Que também era uma outra área que eu gostava muito, de trabalhar com o ritmo. Então música e teatro. O que tem a ver educação física com o teatro? Mas não o teatro na forma né... Não sou professor de teatro. Mas foram mais esquetes dentro da aula. A gente tinha turmas um pouco menores na sala de múltiplas que era maior, que não era tão dividida. Então dava pra colocar uma turma toda ali. Eu usava muito a sala de múltiplas, com música que era... Naquela época né, há vinte anos, era ginástica aeróbica, aquela coisa com música. Então usar aquela coisa de ginástica com música, só que tinha aquela resistência masculina, que era coisa de mulher ginástica com música. Então tu tinha que adaptar, ou tentar convencer, fazer aquela ginástica com o ritmo também entre os guris. Que eles dançavam muito, já tava né, surgindo o hip hop. Só que era uma dança de um tipo e tinha o preconceito com a dança de outro, com a música dance e tal. Então tu tinha que conseguir fazer as duas coisas, botar os dois estilos pra agradar todo mundo. Então aquela confusão. Como é que eu vou dar uma aula de música, uma aula de aeróbica né, com o hip hop? Parece que não dá, e deu! E daí surgiu a ideia de fazer o teatro. Os alunos formavam pequenos grupos e apresentavam. Então tinha que dar aula de ginástica com a sua música e botar movimento, botar um alongamento, fazer as três partes da aula. Fazer um alongamento, fazer a parte inicial, principal e a parte final. Fazer o aquecimento, a parte... Mas com ritmo e apresentar pra turma. Então os trabalhos finais eram esse e tinha que apresentar pra turma. Meio maluquice assim né mas olha, funcionou assim, não teve um trabalho ruim. Tinham alunos que estavam em outra turma, um pouco apartados, que eram alunos repetentes, que vinham da vila, muito pobres, sem contar com todo aquele problema de violência, né. Já eram taxados disso e daquilo até no próprio ambiente escolar, e desenvolveram trabalhos maravilhosos, já com movimento de rap, fazendo os outros fazerem também. Apresentando ídolos seus né, uns que a gente não conhecia que não são populares, no caso da época dos racionais que começaram a surgir. Trouxeram aquela batida diferente, funk, mas não era aquele funk batidão de agora, o proibidão. Era o funk original. Então começou a surgir coisas, a abrir. Tinha a turminha da dance, do rock, e esse preconceito, "ah não se juntavam as áreas". Então eu tive que trabalhar música, dança, ritmo e a ginástica em si. Então a gente começou assim, bom, ginástica com esse ritmo não dava muito pro hip hop que era uma coisa mais de chão né. Então aquela ginástica mais aeróbica mesmo ficava com a turma da música mais dance. E aquela ginástica mais calistênica fica com a música que daria pro chão, com a do hip hop. Então a gente inventava um abdominal do hip hop, um trabalho de perna. E cara, muito legal, e todos começaram a se divertir e gostar dos outros estilos né. Começou a se misturar os estilos de música. E essa apresentação de uma peça de teatro que tinha uma gravação, a gente começou a fazer apresentação pros alunos, então foi um... Era no início da escola, acho que deu um boom né da educação física. Tinha outra professora que era eu e ela né, e também metida com essa coisa de dança né, então nós fizemos uma apresentação de tango. Aí fugiu total né. Então isso marcou mesmo, essa parte de inserir este movimento de música na Educação Física. Os colegas, que tinham aqueles professores mais antigos, aquela resistência, lá vêm o pessoal da Educação Física, né. Já vem de calção, de abrigo. Ah, tu sentia aquela resistência de alguns. Tu reconhecia que o nosso trabalho tinha uma qualidade, que resgatou alunos... 100% não existe né, muitos alunos ruins, que estavam... Tinham as turmas de progressão né. Melhoraram muito nas outras

disciplinas. Foi um resgate através de um trabalho na Educação Física. A gente fez um projeto na época, tudo mais, isso era noventa e poucos... E durou e perdurou até um bom tempo. Claro, não há a necessidade, não houve mais, até por que mudou. Não se tem turma de progressão, não se tem tantos alunos com esse perfil. Mas foi legal esse resgate desses alunos e essa melhora na convivência dos outros alunos também. Tinha essa resistência né, com os alunos pobres, negros, nem negros, mas aquele perfil né, do boné já, do capuz, meio escondido, aquela coisa, diziam que era tudo drogado. Não eram. Só se escondiam por que, depois a gente foi descobrir. Que vinha de chinelo por que não tinham tênis. Ia fazer uma aeróbica, vinha as gurias com um tenizinho. Tinha aluna que vinha com tenizinho já na moda e o outro não tinha nem tênis. Como é que tu vai fazer uma aula, pegar na mão? Tinha que quebrar barreiras e entrar na questão social, e entrar na questão se ele é assim, se tu é assado. E marcou mesmo, no início. E agora nessa parte já finaleira, na escola, que eu estou, nesse ano, é essa questão das lutas. Que entrou também meio semelhante a essa primeira parte com essa questão da agressividade que tá muito solta, muito... Qualquer coisa já se ofende, já junta dois, três pra bater num. sabe aquela coisa de organização, de formar ganguezinhas, que tá na moda. Crianças boas, de família, mas que estão com essa influência né ruim. Ou de sofrer bullying né... O bullying sempre existiu, mas tinha outro nome. Preconceito mesmo, mas agora virou bullying. Eu penso assim. E com essa questão de botar as lutas, também houve certo resgate. Eles fazem luta por dupla, depois troca, fazem... As meninas fazendo legal, bem feito. Então eu acho que vem quebrando barreiras, e acho que essa coisa me marcou bastante. Primeira etapa de quebrar essa barreira, essa questão do ritmo, das músicas, socialização. E essa também, etapa agora, também essa barreira, a questão da luta. Parece que vai incentivar a violência e muito pelo contrário. Acho que duas coisas que me marcaram bastante.

PESQUISADOR - Excelente

EVAIR - Estamos no final?

PESQUISADOR - Estamos quase, faltam duas questões só, pra finalizar.

EVAIR - Não, tá bom, tá legal.

PESQUISADOR - Eu queria saber, no período que tu trabalha na rede, desde 1992 na RMEPOA, e eu queria saber quais foram as transformações que tu viu na área da educação, na área da escola e como elas influenciaram o teu trabalho, mais especificamente?

EVAIR - A primeira transformação, que tinha que era muito bom, quando a gente entrou aqui no Hípica, era a sala ambiente. Primeiro projeto, eu acho que era aqui e em outra escola, eram duas escolas piloto que botaram sala ambiente, então tu tinha a tua sala de aula. Aquilo foi um marco que, até nos estágios que eu fiz, no Padre Rambo, no São João, fiz aquele estágio obrigatório em uma escola particular, então outra realidade. Então tu chegou aqui com uma realidade semelhante quase a uma escola particular. Pô o professor de Educação Física tinha uma sala de aula, os alunos é que se deslocavam pras salas. E aquilo era muito bom. Tu chegar na tua sala e tu poder organizar tua aula, tu botar a tua matéria no quadro, ela ficava ali pra aula seguinte ou pra turma que vinha. Tu se organizava no teu ambiente, então, foi uma coisa positiva que se perdeu, por que

aquela quantidade de alunos, aí toda essa logística das escolas. Então se terminou com as salas ambientes. Eu acho que foi um decréscimo de qualidade.

PESQUISADOR - Em que ano mais ou menos que terminou?

EVAIR - Bah, agora é difícil de dizer...

PESQUISADOR - Mas durou quanto tempo mais ou menos?

EVAIR - Durou uns cinco ou seis anos ou mais. É o que o cara perde um pouco essa noção de tempo né. Mas foi num... Que aí quando começou a entrar os ciclos, acho que aí... É uma coisa meio contraditória, por que era uma ideia dos ciclos, mas terminou com a ideia de sala ambiente né. Que aí o ciclo acabou aumentando a quantidade [de alunos], aí não deu mais. Sei lá, questões talvez políticas... Não sei, não me lembro... Mas acho que foi um decréscimo pra qualidade da educação. A escola, é lógico, tem que ser menor pra que isso aconteça. Aí a questão da quantidade começou a se sobrepôr né, à qualidade. Não tem como discutir, que o professor ter a sua sala ambiente é muito melhor pra qualquer coisa. Por pior que seja a escola, ela tem tudo pra ser melhor com aquela situação né. Mas acho que terminar foi um decréscimo, até a gente se readaptar né, se perdeu muito. A escola era muito melhor organizada. Se dizia que era ruim pros alunos, por que eles circulavam muito. Era maravilhoso isso, por que eles davam aquele momento de relaxamento que eles fazem hoje, que eles saem da aula e vão, eles tinham que sair mesmo pra trocar de sala. Então eles saiam, se encontravam, dava aquele momento de... Havia alguns probleminhas? Claro, havia, mas continuam havendo, mesmo eles estando nas suas salas agora. Só que é pior agora. Tu é que tem que entrar na sala, então eu acho que a gente perdeu isso, com o fim da sala ambiente. Aí é outro momento. Não sei se seria isso?

PESQUISADOR - São as transformações né. Tu referenciou aí, os ciclos de formação...

EVAIR - É. Ai entrou os ciclos né, e também a questão da confusão que é trabalhar em ciclos. Acho que pra algumas áreas como pra Educação Física, pra artes, artes plásticas e música, é mais tranquilo de trabalhar em ciclo. Nosso tipo de avaliação, ela é uma avaliação ciclada naturalmente. A gente vê o desenvolvimento, o tempo do aluno, respeita o seu tempo. Se ele não desenvolveu ou essa ou aquela habilidade, tudo bem, não tem essa obrigatoriedade. As outras disciplinas ficaram um pouco perdidas. "o que que eu faço? eu tenho que respeitar esse tempo, segurar?". Então se tem na teoria os ciclos né, se tem até hoje né, teoricamente. O trabalho em três blocos, primeiro, segundo e terceiro ciclo. Mas na prática, muitos continuam fazendo a mesma coisa, dando nota por conceitos, ou dando o parecer, mas na verdade é uma nota. Aí reclamam que querem a nota, não vou nem entrar do mérito de discutir se é melhor ou pior. Até acho que a nota te dá um quadro melhor pra quem tá vendo [palavra inaudível]. O parecer pro pai ou pro aluno fica meio perdido, mas a agente pode fazer um parecer que a gente tenha e dar uma nota... Mas acho que tem essa confusão, os professores principalmente os que já vinham né, de uma jornada de educação mais tradicional, não falando mal da escola tradicional né, não é isso, mas é que confunde muito, essa política educacional que muda muito. Então eu acho que essas mudanças, era uma coisa, muda pra outra, aí muda pra outra e não sabe direito o que é, aí teve toda aquela questão da escola cidadã né, que se participou, teoricamente, da formação da escola cidadã. Tudo aquilo que a gente achou que ia ser, acabou não sendo. Aquela participação de professores,

implementação dos conselhos escolares, tudo muito legal né, pais, comunidade escolar, tá participando da direção, tá participando da organização da escola. É que na prática não é bem assim, então tu fica nessa confusão né. A teoria da coisa e a prática. Então eu acho que isso aí meche um pouco né. Tu quer fazer uma coisa dentro dessa parte boa da teoria, aqui na prática não consegue. Tem que continuar fazendo aquele mesmo tipo de avaliação, aquela mesma... Essas idas e vindas da escola pública municipal né, vamos falar assim, complica um pouco o teu trabalho e a qualidade confunde os alunos, confunde a comunidade escolar. O que é o ciclo, o que que é um parecer, o que que é... Aí tu falasse, em alguma das perguntas anteriores, a participação da comunidade dentro da escola. Se eu disser que aqui, eu não vejo a presença dos pais, não sei se é por que aqui ela [a escola] não tá dentro de um bairro, de uma comunidade, como dizem assim. Ela abrange muitas comunidades, muitas zonas. As pessoas vêm de longe, alguns alunos vêm da hípica, vem do campo novo, então tem que pegar ônibus, então um pai vir aqui pra participar de alguma coisa, ah tem que pegar ônibus, é um gasto, é uma coisa real. A gente critica, "ah os pais não vão muito à escola". Tu faz uma atividade lá legal, se organiza um monte de coisa e não tem aquele público que tu poderia ter num sábado digamos, fica aquém. Pô, mas alguém pagar mais uma passagem no sábado, cara, não é barato e tu vai e volta e ele e seu filho, digamos, gastar mais uma escolar ou mais a passagem dele... Às vezes muitos colegas tem esse pensamento e não se dão conta que ele não mora aqui na esquina que ele vem caminhando. Se ele mora mais pra lá o caminho já é longe, três, quatro quadras, ou mais até. Vai ter que pegar um ônibus, mais um ônibus no orçamento. Então são pequenas coisas que eu acho que influenciam no nosso caso. Tu tem uma atividade muito boa, tu planeja coisas pra comunidade, mas a frequência não é tão boa quanto à gente gostaria. E quando a comunidade aqui do bairro participava mais, era bem maior. Acho que com os seus filhos se afastando, a frequência da comunidade escolar, de pais, diminuiu. Até pela distancia. Claro, não justifica, mas explica. Então tem essa dificuldade física, e tem essa dificuldade de... Esses planos né, de governo, plano educacional. Tá num governo, muda, entra outro governo, quer mudar outra coisa. Agora querem mudar a carga horária da Educação Física, então tu nunca... Cobram da gente o planejamento, mas não há um planejamento a médio ou longo prazo. Por que a educação não funciona assim em curto prazo. O aluno entra com cinco anos, agora, na escola, vai ficar no mínimo oito... Nove... Nove ou dez anos, se for retido, por um ou outro motivo. Então tem que fazer um planejamento pra dez anos e não um planejamento pro ano seguinte. Pra uma vida escolar, ele vai ter o ensino médio... A educação tem que ser uma coisa... aquela pergunta que tu falou assim, quando tu começou a dar aula, modificou muito? Eu acho que em vinte anos, vinte e poucos anos, vinte e cinco anos, não dá pra modificar muita coisa. Tem que evoluir dentro daquilo que... No tempo é pouca coisa, não é uma geração vinte anos. E a gente trabalha, aqui com vinte e poucos anos que a escola tem, vinte e quatro anos, quantas coisas se mudaram... Mudou a política nacional, mudou a política... Pô, em vinte anos. Quer dizer, a cada quatro anos, praticamente, a cada governo muda uma coisa. Então tu planejar é muito complicado. Tu planeja uma forma de trabalhar, ah mudou a forma de avaliar, mudou a forma de apresentar, mudou... Acho que mais prejudica. Mas o que eu mais sinto nesse tempo é essas idas e vindas da política educacional. A escola tenta manter uma forma de trabalhar, mas ela tem que respeitar tudo que vem de cima, que vem da mantenedora... Então isso aí atrapalha. Bastante.

PESQUISADOR - Tu tava falando sobre a escola cidadã, tu referiu que achou que ia ser uma coisa, mas não foi tudo aquilo que a gente achou que ia ser... Tem como tu falar um pouquinho assim, o que se esperava quando foi implementada a escola cidadã?

EVAIR - O que a gente esperava é que fosse cidadã dentro do sentido da palavra, cidadã pra todos os cidadãos né, pros alunos, pros pais ou responsáveis, professores, conjuntamente fizessem as escolas. Pensassem no seu currículo, influenciassem na... E na prática não acontece. Pra pouca participação dos pais, não sei se por falta de cultura... Não sei por qual motivo. n motivos, mas não funcionam assim. Então ela não chega a ser cidadã, continuam sendo os professores organizando o currículo de uma forma, organizando... E a política pública, a política da smed, da prefeitura, dos governos, independente de que governo for, tentam colocar sua política. Então se ela é cidadã é a política dos cidadãos e não a política... Não há uma consulta, há umas pseudo-consultas. Quando se faz uma consulta é por que a coisa já tá determinada, já vem o plano, já vem pra gente ir lá aprovar. Se tu for contestar aquilo, já tá, é uma briga, tu tem que paralisar, tem que fazer não sei o que, movimento... Não há... O termo cidadão tem que haver uma consulta, no mínimo né. E não há. A consulta sempre vem depois que a coisa já tá formalizada, é uma consulta... Claro que uma hora tu tem que gerenciar, tu é governo, tu tem que também ter um momento de autoridade. Não é ir contra a autoridade das coisas. Mas pra tu chegar nesta autoridade de tu tem que formar com um conjunto das pessoas né, pra formar uma ideia, um plano dentro do que a autoridade vai implementar. Agora, já vem e se elegem implementando coisa e modificando coisa que já estavam formadas, por governos anteriores, pra não deixar a mesma política. Pra quem trabalha vinte e cinco, trinta anos, não dá pra mudar a política a cada quatro né. Então deixa de ser cidadã. Certo?

PESQUISADOR - E nas aulas de Educação Física, tem alguma dessas mudanças de troca de gestão, ou uma nova política da mantenedora, da smed ou da prefeitura que tenha influenciado especificamente nas tuas aulas de Educação Física, de alguma maneira?

EVAIR - Sim, a parte positiva né, que é a questão dos três períodos iguais pras disciplinas diferentes né, que há uma discussão né, se tem menos aulas pra uma disciplina tal... Eu acho que é benéfico, vai de saber trabalhar com essas quantidades ditas iguais né. A meu ver não são quantidades diferentes. Se trabalha disciplinas, se trabalha temas né comuns em disciplinas diferentes. É só saber trabalhar. Agora se cada um ficar fazendo a mesma a sua coisa, dentro de uma política que diz ser diferente, aí não funciona mesmo. Se é pra ser uma escola cidadã, de ciclos, onde têm que trabalhar, as coisas tem que circular, os conhecimentos tem que circular, na teoria. Agora na prática cada um fecha a sua sala de aula, vai lá pra sua quadra, pro seu espaço e faz o seu trabalho independente um do outro. Tá só na teoria sendo uma escola ciclada, mas na prática tá sendo uma escola seriada. O problema é a prática e a teoria da coisa. Aí dizer "eles tem pouca aula de matemática, pouca aula de português". Devia ter mais períodos. Mas aí vai tirar de quem e por quê? Que os outros também não trabalham matemática, não trabalha português, a gente não fala, não se comunica, não conta, não faz... A gente faz isso também. Não sistematiza como a professora, mas né... Então acho que essa coisa da teoria e da prática das coisas é que não funciona direito. Não sei se eu respondi. Se eu tiver falando alguma coisa, tu me interpela aí.

PESQUISADOR - É isso aí.

EVAIR - Não sei se eu respondi bem essa última aí.

PESQUISADOR - Eu acho que sim. Eu queria entender o que que vocês esperavam dessa escola cidadã e as coisas que não aconteceram né. Acho que tu falou. Não sei, se tu quiser falar, ou complementar mais? Por que assim, eu queria entender, nesses anos que tu trabalhou na rede, como que essas mudanças, por exemplo, eu acho que a mais significativa delas, que tu falou, a Escola Cidadã...

EVAIR - Sim.

PESQUISADOR - A implementação do projeto, aí teve todo o momento de implementação, o diálogo com as escolas. Algumas escolas ciclaram de cara, outras não. Então eu queria entender como que isso influenciou no teu trabalho, nas tuas aulas. Como que tu enxerga essas mudanças?

EVAIR - Só pra fechar, acho que eu não consegui fechar. De uma forma eu acho que influenciou positivamente. Por que valorizou de uma forma igualitária as diferentes disciplinas. Colocou elas numa forma igual e que no sentido teórico da coisa, elas tinham que se interligar né, circular entre elas esse conhecimento comum que perpassava, que era a palavra do momento, perpassar entre as disciplinas. Que na prática não acontece, por causa da escola, da situação dos professores não acontece muito assim. Essa resistência vem dos professores a se interligar com as outras disciplinas. Isso era o que entrava mais. Claro, as políticas públicas, mas a teoria, eu vejo positiva. Melhorou muito na área da Educação Física. Essa coisa de dividir o espaço, de dividir o tempo, valorizar a tua disciplina, por que também o professor de Educação Física tem que se abrir também pras outras disciplinas. Se da conta que ele também pode trabalhar outras áreas, geografia, história. Não ficar só na calistenia, não ficar só na técnica... "não sei de mais nada". Também abriu nossa cabeça também. Não é botar na dos outros. Nesse ponto eu acho positivo pra nós da Educação Física.

PESQUISADOR - E as mudanças mais recentes, que depois tem trocas de gestão da prefeitura, troca de gestão da smed e vem acontecendo outras mudanças dentro da escola né. Então a escola cidadã passa a ter uma flexibilidade maior, passa a ter a possibilidade de reter os alunos, mudam as formações da SMED, não sei se influenciou também...

EVAIR - É, é que retenção de aluno sempre teve, mesmo com ciclo, essa coisa de fulano sai a qualquer tempo, ou pode ficar mais tempo, muda um pouco a nomenclatura, mas sempre houve. É uma discussão né, tremenda. Mas pra Educação Física, não piorou tanto... Piora um pouco essa política pública que sempre alguma coisa muda em cima do que já existia e que tava evoluindo. Se vai evoluir, se vai ser bom ou ruim, tu não fica nem sabendo, pois não a um tempo de avaliar realmente. Eles falam tanto de avaliação. De ver, "ó, isso aqui eu acho que não funcionou, acho que podia...". Mas não se dá tempo pras coisas. Então tu tá no meio, tá evoluindo num trabalho, numa forma de educar e a coisa é... Como agora vem a questão da mudança de quantidade de horas aula né, dois períodos pra Educação Física e pra artes [no terceiro ciclo], baseada em que? Ninguém disse nada pra ninguém, se tem algum estudo científico, se foi feito uma pesquisa, de anos de pesquisa. Qualquer pesquisa leva anos, leva né, um grupo de pesquisa, que se desenvolve... Não, a coisa é feita por que não sei... Um achômetro. Alguém falou que vão tirar por que... A gente fica pensando que o objetivo é números né, quantidade, vão atender mais gente com o mesmo número de pessoas que se tem. Não se tem recursos humanos, então vamos... Eu acho assim, posso estar errado. Pode

vir alguém aqui e dizer que não é bem isso. Mas o que me passa é isso. Ninguém veio aqui e falou outra coisa, ninguém veio explicar, ninguém veio aqui ou reuniu os diretores, os professores de Educação Física, e colocou o porquê. Se fala tanto em prática da Educação Física, prática dos esportes, a prática da saúde. Aí te diminuir simplesmente sem dar uma razão. Não vamos diminuir mas eles vão fazer outras formas, outras oficinas ou sei lá o que. Não tem, não houve esse diálogo, essa cidadania né. A escola cidadã não conversou com quem vai implementar o trabalho. Quem implementa? São os professores de Educação Física. Falando da nossa área. Então eu acho que está se perdendo a cidadania nesse tipo de coisa. A coisa veio de cima pra baixo, literalmente, sem o mínimo de explicação. Então a gente tem que ir lá, perguntar o que tá acontecendo. Ou ir lá no sindicato, ir lá na associação. Né. Não sei nem se eu tenho razão ou não, mas vou brigar. A princípio eu tô tendo razão em reclamar, até por que não me foi explicado, acho que pra nenhum de nós, o que esta acontecendo, por que dessa modificação. Deu errado? Ninguém fala que deu errado, então nós devemos mudar por que então? Então eu acho que esse tipo de coisa é um prejuízo. Tu faz o planejamento de tanta coisa, muda tudo pro ano que vem. Pô, muda tudo pro ano que vem, e aí? Tu tens uma carga horária que matematicamente vai aumentar. Tu vai ter muito mais turmas, tu vai ter muito mais planejamentos, muito mais estresse. Tu vai ter faixas etárias, tu vai ter que trabalhar com pequenos e grandes, por que na distribuição da carga horária tu vai ter que diversificar muito mais. Eu acho que o estresse do professor vai ser muito maior. A distribuição de espaços vai ser muito mais complicada. Por que vão ter muito mais turmas circulando num tempo e espaço físico igual. Se agora já é complicado, nas escolas principalmente, dependendo do dia, imagina tendo só dois, tu vai multiplicar, então... Mas ninguém nos perguntou nada. Até agora. A gente tá indo buscar essa reclamação, essa indagação. É por aí.

PESQUISADOR - Pra finalizar, não é bem uma pergunta, é deixar um espaço pra tu falar alguma coisa que a gente não tenha falado ou aprofundar alguma coisa que a gente já falou ou algo que tu queira complementar ou esclarecer alguma coisa. É um espaço...

EVAIR - O espaço livre.

PESQUISADOR - Livre, isso!

EVAIR - Eu achei legal, elogiar o teu trabalho, a tua avaliação. Alguns já vieram fazer avaliação, fazer observação, fazer o trabalho, mas honestamente às vezes fica alguma coisa, sabe, o cara vem, matar um tempo lá da faculdade, isso é ruim né, pra profissão. Tu vê o cara tava fazendo um trabalho sério, de conclusão e na verdade né, tá enganando ele mesmo né. Tu vê, profissional, não sei se vai trabalhar com escola ou não vai, mas... Quero te dar os parabéns. Sei que teu trabalho é bem sério, realmente de observação, de fazer indagação, de vir, cumprir o horário, né, nos dias prometidos, tirando uma situação ou outra que aconteceu que não deu, mas nessa ponte, te dar os parabéns. E falar pra fechar a questão da educação que a gente, acho que tem que trabalhar muito com a vontade né, que às vezes o que vai além da vontade não nos ajuda né. Estava comentando essa parte da política, realmente o que se pensa na qualidade do ensino público né, da criança, do jovem, que vem da classe social, pobre né, que não tem condição financeira de fazer um curso de inglês, de fazer um cursinho, de fazer um aprimoramento, né. Que a minha crítica é essa, que a escola pública ela se torna igual à escola privada por que ela continua treinando pro vestibular. Eu vejo que isso aí é uma bobagem. O que o curso superior é? Só se pensa na questão financeira, ou de status.

Não adianta tu dar status pra alguém que não vai entrar no mercado. Dizer que vai dar acesso pra alguém pobre e dizer que vai fazer medicina. Não quer dizer que ele não tenha o direito, não é isso. Mas tu dizer que a única estrada que te leva a vitória é tu fazer um curso superior. Não é. Tem coisas mais rápidas, mais tranquilas, mais fáceis e mais acessíveis né. A questão técnica, a questão dos esportes. A gente não tem direcionamento aos esportes. A gente tem as potencialidades aí, o país vai sediar uma olimpíada no ano que vem e nós não tivemos jogos escolares aqui do município há dois anos. Quer dizer, é vergonhoso, por que é triste tu ver. Aí tu vai cobrar medalhas do Brasil de que jeito. Só quem frequenta o clube, tem uma sorte, uma Daiane [dos santos] que alguém descobriu e levou lá pro privado né e ela tava numa entidade pública que era o CETE, que forma muito bom, mas o CETE tá jogado às moscas ultimamente, em vias de fechar, não se sabe o que vai fazer. Talvez fechar não, mas se deteriora. Aí vem um lá e faz uma reforma ou outra. Mas tu não ver isso acontecer na Sogipa. Às vezes problemas financeiros, de gestão, mas eles não vão deteriorar aquilo ali. E a gente tem atletas só privados. No atletismo, que é um esporte que não exige muito. É ter um tênis que não é tão caro, um tênis de atletismo não é tão caro assim. Que tu desenvolve, onde é que tu desenvolve o atletismo? Muito pouco. A escola deveria fazer isso. A gente não tem jogos escolares qualificados. "ah não tem verba pra ônibus. não tem. não tem. não tem.". Aí se reclama da violência, se reclama disso, disso, daquilo, mas tu não oferece nada. Então eu acho que esse desabafo enquanto educação, enquanto educação física, essa importância de se valorizar mesmo, de dar um espaço, de dar um ginásio. A gente vê o tesourinha, passa no Tesourinha tem horários que o tesourinha é fechado. Tem aqueles cursos ali no Tesourinha é, ginástica pra terceira idade, tem certos horários, mas se tu passar sábado de tarde ali não tem nada. Uma oficina de vôlei, no fim de semana não funciona, volta e meia tá fechada. Não consigo admitir um ginásio daquele tamanho, deteriorado, banheiros quebrados, não sei o que. Isso que tem guarda ali. E fechado. Domingo fechado. Não pode estar fechado. Tem que ter um jogo. Nós temos duas equipes gaúchas de vôlei jogando a liga nacional de vôlei. Quantos jogos têm aqui em Porto Alegre? Nenhum! A gente não pode ir lá e assistir um jogo, poderia levar os alunos, a prefeitura sediar, financiar, vamos pegar tantos ônibus, se inscreve lá tantos alunos pra assistir uma partida de vôlei lá. Pô é o máximo pra eles. Não tá trabalhando vôlei, leva pra uma partida de futsal. Quantas partidas de futsal têm aqui? Nenhuma! Que é o esporte mais jogado aqui, futsal, futebol sete. Então esse desmerecimento ao esporte de base mesmo, de formação, que o esporte se forma em qualquer lugar, não importa de é rico ou se é pobre. Tem potencialidade, pode desenvolver, pode se trabalhar. É uma fonte de emprego, de trabalho, de desenvolvimento. E a gente treina os alunos pra fazer um vestibular, pro Enem... Como se fosse a única possibilidade de se desenvolver, de se libertar, de sair das drogas, e não é. Não é. Tem n cursos técnicos aí que vai te dar uma valorização financeira bem melhor que o ensino superior. Financeiro não é o principal né. Satisfação mesmo, até financeira. Então, à noite aqui na EJA a nossa discussão é essa. O que que se oferece pro aluno? O aluno da EJA vem, passa um sacrifício pra vir à noite, alguns trabalham, nem muitos, não são tantos assim que trabalham, mas tu oferece o que pra eles? "ah, vou fazer um curso técnico". Sim, mas vai gastar outra passagem, vai ter que... Toda uma questão. "ah, ele não valoriza". Ele não valoriza de noite por que de dia ele também não tinha, ele criou uma cultura né. E a escola acha indiretamente que trabalhando com isso.. Tu vai estudar pra fazer um vestibular. É fora da realidade de 90% da população. Curso superior dá emprego pra 4%. Se satisfaz... Tanta gente formada em direito, trabalhando, fazendo outras coisas... Mas a família mandou estudar... O cara se matou fazendo uma coisa que ele não, não tornou ele feliz. Então não adianta. Profissional infeliz a gente tem em várias áreas. A

escola, eu acho que tem que trabalhar com isso, tornar os indivíduos felizes. Procurem aquilo que lhe dá mais satisfação. Se ele é bom no esporte, se ele é bom na música, se ele é bom... Que ela ofereça essa gama de trabalho de emprego, de possibilidade social também. Acho que a gente ainda tá nessa. Vai, vira e mexe, preparando pra uma provinha de vestibular. Preparando mal ainda né. Provas vestibulares são classificatórias tendo uma forma. E a gente trabalha com outra forma também... Então quer dizer, tem essa confusão. Mas no final das contas o que classifica é assim e a gente treina de uma forma diferente. Por que é treinado, tu tem que treinar. Aí tu é obrigado a fazer um curso preparatório pra um concurso que vai haver, mesmo que seja nível médio. E a gente não treina assim. Então a gente treina e ainda treina errado. Tô falando de educação física né, treinamento, a gente tá treinando errado a nossa equipe [risos]. E a equipe não tá tendo resultado. Acho que finalizar por aí. Nossa equipe tá precisando treinar melhor pra aquilo que daria resultado. É isso.

PESQUISADOR - Então tá professor, eu agradeço pela entrevista. Agora 11h13, vamos encerrar aqui.

APÊNDICE I – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Motivo de ter escolhido estudar Educação Física.
2. Experiência profissional em outra área de atuação anterior à docência.
3. Graduação em Educação Física
4. Primeira experiência com estágio de docência em espaço escolar
5. Identificação com os estudantes.
6. Cultura do “largobol”.
7. Propostas de conteúdos.
8. Capacidade de diagnóstico dos estudantes.
9. Conteúdos não hegemônicos.
10. Valorização da cultura dos estudantes.
11. Conteúdo que o professor tinha maior contato.
12. Opção pela docência.
13. Condições de trabalho.
14. Experiência profissional em Educação Física não escolar.
15. Início na docência.
16. Motivos que levaram a opção por trabalhar no contexto escolar.
17. Início do trabalho na escola atual.
18. Chegada à escola atual.
19. Início como docente em uma escola recém-inaugurada.
20. Sentimento de pertencimento do docente.
21. Trabalho no projeto Cidade Escola.
22. Trabalho na Educação de Jovens e Adultos.
23. Identificação do projeto Cidade Escola em parceria com a AABB.
24. Identificação do projeto Cidade Escola em parceria com a AABB.
25. Diferenciação de conteúdos e abordagem de acordo com a idade dos estudantes em projeto.
26. Combinações com a turma com relação ao tempo livre em projeto.
27. Mídia influenciando na seleção dos conteúdos em projeto.
28. Experimentação de materiais e atividades diferentes em projeto.
29. Brincadeira livre em projeto.
30. Gênero definindo o gosto pela atividade em projeto.
31. Atuação do professor no momento de brincadeira livre em projeto.
32. Autonomia dos estudantes no momento de brincadeira livre em projeto.

33. Opção pelo esporte para trabalhar com os estudantes mais velhos, em projeto.
34. Organização dos projetos em Oficinas.
35. Pouca participação feminina em projeto.
36. Diferença entre o trabalho na escola e no projeto.
37. Aspectos do trabalho docente em relação à mantenedora.
38. Trabalho com o terceiro ciclo e adolescentes.
39. Educação Física trabalhada não somente através de atividades práticas.
40. Diálogo como instrumento metodológico.
41. Opções metodológicas do professor.
42. Relação do professor com os estudantes, e dos estudantes com a Educação Física.
43. Participação dos estudantes no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em aula.
44. Identificação do contexto geográfico da escola.
45. Relato da violência no contexto no qual a escola está inserida.
46. Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes e dos moradores da comunidade na qual a escola está situada.
47. Relação dos ex-alunos com a escola.
48. Diversidade social dentro da escola.
49. Visão de Educação Física relacionada com a área da Saúde
50. Conceito de Saúde de acordo com o professor.
51. Valorização do movimento e do corpo humano.
52. Educação Física e atividade física relacionadas ao bem-estar.
53. Valorização comportamental e das atitudes e relações sociais entre os estudantes enquanto indivíduos que vivem em grupo.
54. Educação Física enquanto linguagem que possibilita a interação e a integração social.
55. Conteúdos da área da fisiologia humana nas aulas de Educação Física.
56. Síntese do professor sobre os conteúdos da Educação Física.
57. Valorização da dimensão Atitudinal dos estudantes.
58. Avaliação dos estudantes para além dos conteúdos.
59. Aspectos levados em conta pelo professor para realização do planejamento amplo das aulas durante o ano letivo.
60. O tempo como fator limitador.
61. Diferença entre conhecer e experimentar um esporte.
62. Conteúdo que o professor tem um maior domínio.
63. Opção por esportes menos conhecidos.

64. Aspectos dos esportes considerados importantes a ser trabalhado em aula pelo professor.
65. O tempo como fator limitador do aprofundamento em um conteúdo.
66. Prática de modalidade escolhida pelos estudantes como premiação ou em momentos recreativos dentro da aula.
67. Conteúdos trabalhados pelo professor em suas aulas.
68. Possibilidades de alteração nos planos de aula, mas com coerência em relação ao plano mensal, trimestral, ou anual.
69. Inserção das Lutas nos conteúdos trabalhados nas aulas.
70. Busca individual do professor por uma qualificação para o trabalho docente.
71. Concepção de Luta trabalhada com os estudantes.
72. Elementos trabalhados com os estudantes dentro do conteúdo de Lutas.
73. Diálogo como metodologia para o ensino das Lutas.
74. Influência do trabalho com o conteúdo de Lutas no aspecto comportamental dos estudantes.
75. Diálogo constante com os estudantes sobre o plano de ensino.
76. Relação autoritária de grupo de estudantes com as aulas de Educação Física.
77. Divisão da aula em três momentos.
78. Tempo como fator determinante da organização das aulas.
79. Organização em filas para o deslocamento.
80. Dividindo a responsabilidade sobre a aula com os estudantes.
81. Organização da aula e do tempo.
82. Aspectos para organização da aula.
83. Estilo docente.
84. Organização da Educação Física ao longo dos anos na escola.
85. Condições materiais e físicas da escola influenciando a seleção dos conteúdos.
86. Questão de gênero na relação dos estudantes com o conteúdo.
87. Possibilidades de conteúdos a serem trabalhados de acordo com o espaço físico da escola.
88. Seleção de conteúdos de acordo com a demanda dos estudantes.
89. Valorizar a aula prática associada à explicação.
90. O gosto pessoal dos estudantes levado em consideração para a seleção dos conteúdos.
91. Participação dos estudantes nas aulas.
92. Flexibilidade na seleção dos conteúdos de acordo com as características das turmas.
93. Idade dos estudantes como fator para a seleção dos conteúdos.

94. Diálogo com os estudantes como metodologia para as aulas de Educação Física.
95. Nutrição como conteúdo das aulas de Educação Física.
96. Caderno como ferramenta para aulas teóricas.
97. Pesquisa como ferramenta de aulas teóricas.
98. Reconhecimento da Educação Física enquanto disciplina escolar.
99. Participação nos conselhos de classe.
100. Valorização do conhecimento da Educação Física.
101. Papel da mídia na valorização do professor de Educação Física.
102. Formação continuada como forma de valorização do trabalho da Educação Física na escola.
103. Valorização da Educação Física escolar.
104. Integrar estudantes de diferentes classes sociais nas aulas de Educação Física.
105. Dança, Ginástica e teatro como conteúdos da Educação Física.
106. Resistência masculina com as aulas de Dança.
107. Teatro como metodologia para trabalhar o conteúdo de Dança.
108. Integração dos estudantes através do conteúdo de Dança nas aulas de Educação Física.
109. Apresentação do conteúdo de Dança pelos professores.
110. Resistência inicial dos colegas professores com a Educação Física.
111. Educação Física como potencializadora do trabalho de outras disciplinas.
112. Dificuldades de integrar alunos de diferentes contextos sociais.
113. Diagnóstico de agressividade dos estudantes.
114. Bullying.
115. Lutas como conteúdo da Educação Física.
116. Conteúdo de Lutas como canalizador da agressividade dos estudantes.
117. Organização da escola por salas ambientes.
118. Questões quantitativas se sobrepondo a questões qualitativas na área escolar.
119. O fim das salas ambientes afetando a organização da escola.
120. Início do ensino ciclado.
121. Avaliação da Educação Física como mais próxima da avaliação do ensino ciclado.
122. Ensino ciclado, mas com práticas do ensino tradicional.
123. Diferenças entre teoria e prática nas mudanças educacionais na RMEPOA.
124. Participação da comunidade na escola.
125. Mudança da carga horária da Educação Física.

126. As frequentes mudanças nas políticas educacionais influenciando o trabalho do professor.
127. Sentido atribuído pelo professor à Escola Cidadã.
128. Forma como as políticas educacionais são impostas pela mantenedora.
129. Insatisfação com as frequentes mudanças de políticas educacionais.
130. Equidade epistêmica entre os períodos destinados às diferentes disciplinas.
131. Prática seriada em uma escola ciclada.
132. Interdisciplinaridade com o trato dos conhecimentos.
133. Teoria do Projeto Escola Cidadã valorizando as diferentes disciplinas através do trato interdisciplinar do conhecimento.
134. Aspectos positivos do Projeto Escola Cidadã para a Educação Física.
135. Possibilidade de retenção dos estudantes.
136. Falta de tempo para observar os resultados de uma política educacional.
137. Aspectos negativos da determinação do documento orientador 2016 com relação ao trabalho docente da Educação Física.
138. Crítica do professor a comparação dos objetivos da escola pública com a escola privada.
139. Crítica do professor as políticas públicas de incentivo ao esporte.
140. Falta de verbas para o desenvolvimento do esporte na escola.
141. Má gestão dos espaços públicos para a prática esportiva na cidade.
142. Hipervalorização do ensino superior como única alternativa de satisfação pessoal.
143. Entendimento do papel da escola.
144. Escola como treino para vestibular.
145. Motivos de ter cursado Educação Física.
146. Experiências profissionais em Educação Física não escolar.
147. Experiências profissionais em Educação Física não escolar.
148. Motivos que levaram a ser professora.
149. Chegada à RMEPOA.
150. Ano de chegada à escola atual.
151. Desgaste decorrente do trabalho docente.
152. Desejo de mudar para a escola atual por conta de apresentação artística.
153. Rigidez da Direção da escola anterior como motivo para trocar de escola.
154. Chegada à escola atual.
155. Experiência em outra escola da RMEPOA.
156. Educação Física como facilitadora na relação com os estudantes.

157. Vantagens e desafios de trabalhar com diferentes faixas etárias no Ensino Fundamental.
158. Relação da comunidade com a escola.
159. Falta de planejamento qualificado e trabalho interdisciplinar.
160. Falta de diálogo.
161. Concepção de escola baseada nas experiências de socialização dos professores.
162. Afastamento da escola na relação com a comunidade.
163. Motivos que levaram ao afastamento da comunidade da escola.
164. Concepção de pertencimento da escola pelos professores.
165. Possibilidades de agregar a comunidade pra dentro da escola.
166. Estereótipo da relação dos estudantes com os professores de Educação Física.
167. Incomodo com a redução de períodos da Educação Física no ciclo C.
168. Possibilidades de diálogo através das aulas de Educação Física.
169. Possibilitar o maior número de experiências motoras para os estudantes nas aulas de Educação Física.
170. Objetivo da Educação Física seria incentivar os estudantes à realização de uma atividade física durante a vida.
171. Possibilitar práticas de modalidades não hegemônicas nas aulas de Educação Física.
172. Influência dos materiais na seleção dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
173. Diferença de conteúdos e abordagens de acordo com a faixa etária.
174. Seleção dos conhecimentos trabalhados com os estudantes mais velhos nas aulas de Educação Física.
175. Sensibilização como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
176. Planejamento das aulas de Educação Física.
177. Seleção dos conhecimentos trabalhados com os estudantes mais novos nas aulas de Educação Física.
178. Seleção dos conhecimentos trabalhados com os estudantes mais novos nas aulas de Educação Física.
179. Seleção dos conhecimentos trabalhados com os estudantes mais velhos nas aulas de Educação Física.

180. Relação Experiência x Planejamento.
181. Reinventando a prática através da troca de experiências com os colegas.
182. Momento e características da turma como fator de influência no planejamento e na execução das aulas de Educação Física.
183. Flexibilidade do plano de aula.

184. Planejamento das aulas de forma mais “aberta”.
185. Relação das aulas livres na Educação Física.
186. Formação em Educação Física.
187. Conhecimentos e abordagens que costumava trabalhar e hoje não trabalha mais nas aulas de Educação Física.
188. Abordagem com estudantes cadeirantes.
189. Conhecimentos que foram incorporados às aulas de Educação Física pela professora ao longo dos anos.
190. Sensibilização como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
191. Organização da aula de forma contínua, sem fragmentação.
192. Organização da aula e experiência como docente.
193. Trabalhando a inclusão nas aulas de Educação Física.
194. Participação dos estudantes na organização e no andamento das aulas de Educação Física.
195. Trabalhar de forma lúdica com os estudantes mais velhos.
196. Frustração com o trabalho realizado com turma de A10.
197. Autonomia da professora em relação à qualidade do trabalho.
198. Falta de condições objetivas para implementação do ensino ciclado.
199. Falta de autonomia do professorado com a implementação dos ciclos de formação.
200. Visão do ensino ciclado.
201. Mudanças na questão do fluxo escolar na RMEPOA.
202. Qualidade do ensino é relegada em relação aos números de aprovações.
203. Defasagem de aprendizado na RMEPOA.
204. Questão da manutenção dos estudantes no ensino ciclado.
205. Falta de proposta pedagógica da atual gestão da SMED.
206. Documento Orientador influenciando nas aulas de Educação Física.
207. Conhecimento adquirido pelos estudantes na relação com a família.
208. Trabalho docente priorizando os estudantes.
209. Vivência Esportiva na escola como fator de escolha do curso.
210. Influência do pai na escolha do curso.
211. Afirmação da escolha se construindo durante o curso.
212. Graduação mais voltada para a área biológica.
213. Experiências na área da Educação Física, fora do contexto escolar.
214. Primeira experiência profissional.
215. Escolha da escola.

216. Descentralização das escolas municipais.
217. Diferenças entre escolas da RMEPOA.
218. Localização da escola anterior.
219. Início como professor na RMEPOA.
220. Transição de professor para diretor.
221. Visão pedagógica do cargo de direção.
222. Desafios encontrados enquanto direção da escola.
223. Intervenção da mantenedora na eleição democrática da direção.
224. Transição de uma escola para a atual.
225. Trabalho como professor da EJA.
226. Início na escola atual.
227. Localização da escola atual.
228. Relação da comunidade com a escola por meio de projeto.
229. Parte da comunidade escolar que habitam zonas de ocupação.
230. Processo de embranquecimento da escola.
231. Pouco tempo na escola para identificar a relação com a comunidade.
232. Documento Orientador instigando discussões sobre papel da escola.
233. Motivos para escolha do curso de graduação.
234. Conteúdos da Educação Física Escolar de acordo com o professor.
235. Educação Física na perspectiva crítico superadora.
236. Não limitar a Educação Física a um único conteúdo apenas.
237. Papel da Educação Física.
238. Desafio de refletir sobre a prática nas aulas de Educação Física como um elemento frequente das aulas.
239. Diferença de abordagens com relação à idade dentro de uma mesma perspectiva de Educação Física.
240. Diferenças de conteúdos da Educação Física entre os diferentes ciclos de aprendizagem.
241. Dificuldades do professor com relação a alguns conteúdos da Educação Física.
242. Dispensa da compreensão prévia de determinados conhecimentos para aprender outros nas aulas de Educação Física.
243. Desenvolver a autonomia dos estudantes.
244. Experiências docentes durante as aulas e na seleção de conteúdos.
245. Brincadeiras como método de ensino e conteúdo.
246. Conhecimentos práticos como forma de romper a lógica hegemônica.
247. Instrumentalizar os estudantes para a prática.

248. Estudantes colaborando com a construção das aulas.
249. Professor aprendendo com as ideias dos estudantes.
250. Preferência por atividades não excludentes.
251. Limitações oriundas da formação.
252. Formação do professor com pouca ênfase na prática da didática da Educação Física.
253. Isolamento docente na escola anterior.
254. Articulação com os demais professores de Educação Física na escola atual.
255. Professor buscando maior conhecimento para melhorar suas aulas.
256. Buscar auxílio com os demais colegas Professores de Educação Física.
257. Estudantes contribuindo com ideias para as aulas de Educação Física.
258. Plano de estudos mais flexível para o primeiro ciclo.
259. Repetição das atividades no primeiro ciclo.
260. Construção do fazer docente durante o processo. (o caminho se faz caminhando)
261. Opções tomadas na elaboração de um plano de ensino.
262. Seleção dos conteúdos baseado na oportunização da experimentação dos estudantes.
263. Oportunizar a experimentação de diferentes atividades, habilidades e materiais.
264. Seleção de conteúdos baseada na necessidade dos estudantes.
265. Organização da aula de Educação Física.
266. Tempo livre encarado como oportunidade para o brincar.
267. Tempo livre como possibilidade de observar as relações sociais da turma.
268. Tempo livre como possibilidade de aprender novos conhecimentos com os alunos.
269. Estrutura da aula de forma mais orgânica.
270. Necessidade dos estudantes como elemento para a elaboração de diferentes modos de trabalhar alguns conteúdos.
271. Transformar atividades excludentes em não excludentes.
272. Valorização e reflexão sobre as atividades cooperativas.
273. Envolvimento dos estudantes com a atividade.
274. Políticas da SMED que influenciam no trabalho docente
275. Visão do perfil de gestão da SMED.
276. Documento Orientador influenciando no trabalho docente.
277. Políticas públicas com relação ao número de estudantes por turma, influenciando o trabalho docente.
278. Projetos influenciando no trabalho docente.
279. Falta de recursos influenciando no trabalho docente.

280. Escola privilegia projetos por conta das verbas prometidas.
281. Pouca articulação dos projetos com a parte pedagógica da escola.
282. Falta de diálogo da SMED com relação ao Documento Orientador.
283. Documento orientador fere a autonomia das escolas.
284. Documento orientador fere o princípio de equidade epistemológica.
285. Avaliação externa como balizadora dos conteúdos valorizados na escola.
286. Documento orientador como política de contenção de recursos humanos.
287. Nova experiência como gestor.
288. Projetos competindo com aulas de Educação Física por espaço físico.
289. Prática de atividade física fora da escola.
290. Utilização do conhecimento aprendido nas aulas de Educação Física fora da escola.
291. Prática de atividades físicas fora da escola.
292. Problemas do cotidiano da escola.
293. Relação de amizade com alguns professores.
294. Sugestão de estudantes sobre a organização de conhecimentos na escola.
295. Relação com professores baseada em conselhos sobre o futuro.
296. Conhecimentos aprendidos na escola considerados relevantes pelos estudantes.
297. Conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física.
298. Valorização da melhora do desempenho em atividades práticas.
299. Relação da questão estética e corporal com as aulas de Educação Física.
300. Relação da questão estética e corporal com as aulas de Educação Física.
301. Desejo dos estudantes influenciando a seleção dos conhecimentos trabalhados em aula.
302. Conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
303. Incentivo para a prática competitiva em nível escolar de uma modalidade esportiva.
304. Experiência em competição esportiva de nível escolar após experiência com a modalidade em aula de Educação Física.
305. Relação com os demais colegas de turma.
306. Compreensão dos estudantes sobre a retenção/reprovação.
307. Comunicatividade como característica da turma.
308. Compreensão dos estudantes sobre a retenção/reprovação.
309. Educação no formato “programa de auditório”.
310. Relação com os colegas de diferentes turmas.
311. Tempo Livre nas aulas de Educação Física.

312. Organização das aulas de Educação Física.
313. Aulas com determinado nível de exigência física.
314. Relação de equidade entre gêneros nas aulas de Educação Física.
315. Professor participando das atividades junto com os estudantes.
316. Aulas livres de Educação Física.
317. Alimentação saudável como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
318. Higiene e cuidados com o corpo como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
319. Alimentação saudável e cuidados com o corpo como conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
320. Proposta de conhecimentos trabalhados em aula partindo do interesse dos estudantes.
321. Alimentação saudável e cuidados com o corpo como conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
322. Tempo livre como recompensa.
323. Aula livre como momento de aliviar tensões.
324. Organização do tempo livre.
325. Relação de gênero na disputa pelos espaços da Educação Física.
326. Formação de grupos dentro das aulas de Educação Física.
327. Competição nas aulas de Educação Física.
328. Proposta de organização do tempo das aulas de Educação Física.
329. Falta de tempo para as aulas de Educação Física.
330. Visão dos estudantes sobre a hierarquização do tempo destinado às diferentes disciplinas.
331. Conhecimentos das aulas de Educação Física usados na vida diária.
332. Alimentação e vida saudável como conteúdo da Educação Física.
333. Mudança de visão sobre as aulas de Educação Física.
334. Esforço físico como objetivo da aula de Educação Física.
335. Desejo dos estudantes sendo levado em consideração.
336. Exigência da roupa adequada.
337. Espaço privilegiado para que o erro aconteça e não seja condenado.
338. Aprendizado da técnica como legitimação do aprendizado do esporte.
339. Lutas como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
340. Chuva e espaço físico como fatores que influenciam nas aulas de Educação Física
341. Dança nas aulas de Educação Física.

342. Incentivo aos colegas para seguirem uma alimentação saudável.
343. Estudantes como multiplicadores dos conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física.
344. Falta de confiança na capacidade dos jovens.
345. Escolha do curso.
346. Formação em licenciatura.
347. Experiência de estágio em Educação Física.
348. Aprendizado no estágio que contribuiu para o trabalho atual.
349. Convicção no desejo de trabalhar em escola.
350. Estágio na área da saúde.
351. Ano de entrada na RMEPOA.
352. Entrada na RMEPOA.
353. Entrada na escola atual.
354. Dificuldades encontradas no início do trabalho.
355. Falta de acompanhamento para professores iniciantes.
356. Grupo de professores.
357. Planejamento como facilitador do trabalho pedagógico.
358. Falta de professores como fator de dificuldade.
359. Espaço físico como fator que influencia no trabalho do professorado.
360. Preferencia por trabalhar com estudantes dos anos iniciais.
361. Ludicidade nas aulas de Educação Física.
362. Exploração de materiais.
363. Ensinar regras de convivência aos estudantes dos anos iniciais.
364. Contexto da escola.
365. Contexto de violência.
366. Educação Física trabalhando de forma integrada com outras áreas.
367. Diferentes conhecimentos de acordo com a faixa etária dos estudantes.
368. Desenvolver questões emocionais nas aulas de Educação Física.
369. Preocupação com a formação integral dos estudantes.
370. Dificuldade de realizar o trabalho interdisciplinar.
371. Proposta de ensino ciclado foi implementada, mas alguns professores não aceitaram a mudança.
372. Ausência de proposta pedagógica da SMED.
373. Gestão da mantenedora prioriza resultados numéricos e não qualidade.
374. Conhecimentos sobre socialização e convivência nas aulas de Educação Física.

375. Habilidades motoras básicas como conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
376. Esportes como conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.
377. Ginástica como conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física.
378. Ausência de planejamento curricular da Educação Física como fator de dificuldade.
379. Organização dos conhecimentos nas aulas de Educação Física ao longo do ano.
380. Participação dos estudantes na escolha das atividades.
381. Autonomia para os estudantes.
382. Jogos cooperativos.
383. Conhecimentos relacionados ao corpo.
384. Planejamento flexível.
385. Organização das aulas.
386. Escuta dos estudantes durante as aulas.
387. Tempo livre.
388. Questão de gênero nas aulas de Educação Física.
389. Tempo livre vinculado à participação em aula.
390. Aprendizado sobre a organização das aulas ao longo do tempo enquanto docente.
391. Flexibilidade na organização das aulas.
392. Aprendizados ao longo da trajetória docente.
393. Sugestões de atividades pelos estudantes.
394. Diálogo constante com os estudantes.
395. Tempo livre como meio de aprender novas atividades.
396. Organização sequencial de conteúdos.
397. Imposições da SMED.
398. Descaso com a educação por parte da gestão do município.
399. Falta de professores nas escolas.
400. Fluxo escolar e reprovação.
401. Fluxo Escolar.
402. Acompanhamento da assessoria da SMED em época de conselho de classe.
403. Problemas na estrutura física da escola que atrapalham o trabalho pedagógico.
404. Falta de RH atrapalha o trabalho pedagógico.
405. Alterações no planejamento das aulas devido às condições físicas da escola.
406. Professor no cargo de coordenação de turno.

407. Possíveis mudanças pedagógicas do professor decorrentes da passagem pelo cargo de coordenação de turno.
408. Construção dos Referenciais Curriculares da RMEPOA.
409. Isolamento docente.
410. Dificuldades para realizar um trabalho interdisciplinar.