

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

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA “MÚLTIPLA”: UM OLHAR PARA  
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Natacha da Silva Tavares

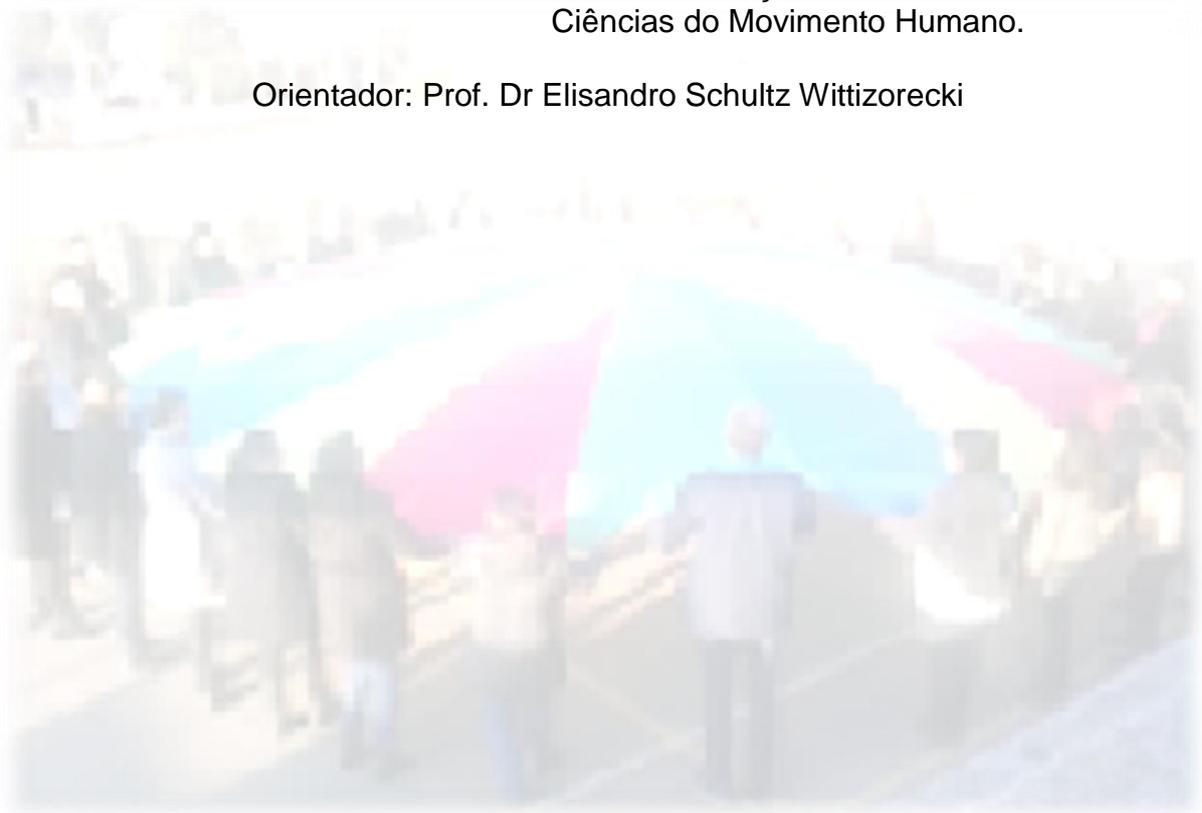
PORTO ALEGRE  
2017

Natacha da Silva Tavares

**A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA “MÚLTIPLA”: UM OLHAR PARA  
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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 final à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr Elisandro Schultz Wittizorecki



Porto Alegre  
2017

Natacha da Silva Tavares

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA “MÚLTIPLA”: UM OLHAR PARA  
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conceito Final:

Aprovado em .....de.....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr Alex Branco Fraga — UFRGS

---

Prof. Dra Denise Grosso da Fonseca - UFRGS

---

Prof. Dra Roseli Belmonte Machado — FURG

---

Prof. Dra Franciele Roos Ilha - UFPEL

---

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha mãe, Cláudia Rejane, que sempre me incentivou, que me apoiou financeiramente e moralmente para chegar até aqui e que se disponibilizou para ler minhas escritas cuidadosamente.

Agradeço ao Castro (conhecido por alguns como Gustavo), meu amigo, namorado e companheiro que esteve sempre presente ao longo desta jornada, assim como em tantas outras, que muitas vezes durante a escrita desta dissertação me ajudou se fazendo presente, participando, sugerindo e, outras vezes, também ajudou se afastando e me possibilitando ter tempo e tranquilidade para pensar e escrever.

É para estas duas pessoas, tão importantes na minha vida que dedico a escrita desta dissertação. Ainda assim, devo agradecer a outras pessoas que também me ajudaram e fizeram parte deste percurso.

Agradeço aos meus familiares, meu pai Odir, minhas madrinhas Regina e Mara, meu padrinho Rogério, meu tio Pedro, minha tia Adriana, minha prima Mariane e minhas cunhadas Stéfane e Thayse; e às minhas amigas Jordana, Valéria, Nani, Vanessa, Sibila, Paula e Aimée, que são pessoas que mesmo não tendo um papel direto na construção desta dissertação são importantes no meu percurso, que sempre me incentivaram, torceram por mim e respeitaram as minhas ausências ao longo dessa trajetória.

Também devo agradecer muitíssimo à Bruna, ao Rodrigo e à Carol, que mesmo sendo de outra área (Letras) são colegas de profissão (professores) e, ainda, são da família. Agradeço pelas diversas conversas, sugestões de textos e autores, debates e diálogos sobre a licenciatura e o universo escolar, bem como pelas diversas vezes que se dispuseram a ler atentamente minhas escritas. Pontualmente, à Bruna e ao Rodrigo agradeço pelo trabalho de revisão desta dissertação.

Agradeço muito às amigas e companheiras da área de pesquisa e de trabalho Amanda, Camila e Jayne, que me ajudaram muito lendo as minhas escritas, dando sugestões, fazendo críticas e considerações, que se disponibilizaram a debater as ideias aqui presentes. Para além da escrita em si e das análises aqui contidas o convívio com estas colegas faz parte deste meu percurso acadêmico, profissional e pessoal, engrandecendo-me nestes âmbitos.

Outra pessoa merece especial destaque nesses agradecimentos, meu orientador Elisandro, que ao longo da minha jornada acadêmica se apresentou tanto como orientador como amigo. Agradeço ao Elisandro por me desafiar, me questionar e por, ao mesmo tempo, me permitir, me encorajar e me apoiar.

Agradeço aos colegas dos grupos de pesquisa (F3p-efice e GEDAEF). A participação nestes dois grupos vem me engrandecendo e permitindo crescer. Além disso, estes colegas, ao longo do tempo foram se tornando mais que colegas de academia, tornaram-se companheiros de trabalho, de luta, de diálogo, permitindo que as tarefas acadêmicas pudessem ser mais leves e prazerosas.

Por fim, pela possibilidade de realizar este mestrado e de poder me dedicar a esta pesquisa agradeço primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano e ao CNPQ. Agradeço também aos professores, estudantes e equipe diretiva da escola Múltipla, que viabilizaram a realização desta pesquisa e tornaram-na uma experiência maravilhosa.

Qualquer caminho leva a toda parte.  
Qualquer ponto é o centro do infinito.  
E por isso, qualquer que seja a arte  
De ir ou ficar, do nosso corpo ou 'spr'rito,  
Tudo é 'stático e morto. Só a ilusão  
Tem passado e futuro, e nela erramos.  
Não há 'strada senão na sensação  
É só através de nós que caminhamos.

Tenhamos p'ra nós mesmos a verdade  
De aceitar a ilusão como real  
Sem dar crédito à sua realidade.  
E, eternos viajantes, sem ideal  
Salvo nunca parar, dentro de nós,  
Consigamos a viagem sempre nada  
Outros eternamente, e sempre sós;  
Nossa própria viagem é viajante e 'strada.

Que importa que a verdade da nossa alma  
Seja ainda mentira, e nada seja  
A sensação, e essa certeza calma  
De nada haver, em nós ou fora, seja  
Seja inutilmente a nossa consciência?  
Faça-se a absurda viagem sem razão,  
Porque a única verdade é a consciência  
E a consciência é ainda uma ilusão.

E se há nisto um segredo e uma verdade  
Os deuses ou destinos que a demonstrem  
Do outro lado da realidade,  
Ou nunca a mostrem, se nada há que mostrem  
O caminho é de âmbito maior  
Que a aparência visível do que está fora,  
Excede de todos nós o exterior  
Não pára como as cousas, nem tem hora.

Ciência? Consciência? Pó que a 'strada deixa  
E é a própria 'strada, sem 'strada ser.  
É absurda a oração, é absurda a queixa.  
Resignar(-se) é tão falso como ter.  
Coexistir? Com quem, se estamos sós?  
Quem sabe? Sabe o que é ou quem são?  
Quantos cabemos dentro de nós?  
Ir é ser. Não parar é ter razão.

**Qualquer Caminho Leva a Toda Parte**  
**Fernando Pessoa**

## RESUMO

A questão problema que conduz esta pesquisa é a seguinte: como a Educação Física (EFI) vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão? As decisões metodológicas a fim de responder o problema de pesquisa estão ancoradas na pesquisa qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso etnográfico. Como procedimento de coleta das informações, em consonância com a natureza da pesquisa, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, observação participante registrada em diário de campo, análise de documentos e dois grupos de discussão. O estudo foi realizado em uma escola estadual do RS, situada em Viamão. O trabalho de campo foi realizado durante o ano letivo de 2016, e teve como participantes uma professora de EFI, uma supervisora de ensino, a diretora da escola e treze estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; como colaboradores, o estudo contou com o restante dos trabalhadores da escola. O processo de análise foi feito por meio da análise de conteúdo. Este estudo permitiu compreender que a construção curricular é constituída por movimento (movimentos gerados pelos conflitos, pelos ecos, pela resistência ou pela concordância), por relações — relações interpessoais, mas também relações com o tempo, com o espaço e com as próprias significações que os sujeitos vão construindo e reconstruindo — e por ressonâncias (ressonâncias das e nas identidades dos diferentes sujeitos, ressonâncias da/na cultura, das/nas experiências e nos aprendizados). A EFI, integrada à construção curricular da escola, se realiza por meio de diferentes metodologias e tem diferentes finalidades. Nas aulas dirigidas, a ênfase da aula se dá pela condução e organização da professora, em que a mesma estabelece a sequência, o tempo e a dinâmica das atividades. As aulas dirigidas ainda são compostas por diferentes metodologias diretivas, atividades mais analíticas, realizadas por meio de circuitos ou estafetas, e outras mais globais, por meio de jogos reduzidos ou jogos lúdicos. Nas aulas livres as atividades são organizadas pelos próprios estudantes, tendo algumas vezes a intervenção da professora que faz sugestões e comentários para auxiliar os estudantes. Os conteúdos da EFI, diferentes dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas não estão relacionados com a vida acadêmica ou com o mundo do trabalho (a não ser para aqueles estudantes que pretendem ser atletas), mas com a vida cotidiana dos estudantes através de saberes considerados importantes para que estes tenham uma vida ativa e saudável. Isso, no entanto, nem sempre é compreendido pelos estudantes, que muitas vezes não veem sentido nos conteúdos trabalhados. A EFI, juntamente com as outras disciplinas e atividades realizadas na escola configura uma construção curricular que permite à escola compreender diversos objetivos formativos e diversos meios para alcançá-los. Nesse sentido, tal composição e soma de diversas experiências e perspectivas permite que esta construção curricular construa múltiplos aprendizados e leve os sujeitos por diferentes caminhos.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Currículo. Construção curricular. Estudo de caso. Etnografia.

## RESUMEN

La cuestión problema que conduce esta investigación es la siguiente: cómo la Educación Física viene configurándose y qué lugares ocupa en la construcción curricular de los años finales de la Enseñanza Fundamental en una escuela estatal de Rio Grande do Sul en Viamão? Las decisiones metodológicas para responder al problema de investigación están ancladas en la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso etnográfico. Como procedimiento de recolección de las informaciones se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, observación participante registrada en diario de campo, análisis de documentos y dos grupos de discusión. El estudio fue realizado en una escuela estatal del RS, situada en Viamão. El trabajo de campo fue realizado durante el año escolar de 2016, y tuvo como participantes una profesora de EFI, una supervisora de enseñanza, la directora de la escuela y trece estudiantes de los años finales de la Enseñanza Fundamental; como colaboradores, el estudio contó con el resto de los trabajadores de la escuela. El proceso de análisis se realizó a través del análisis de contenido. Este estudio permitió comprender que la construcción curricular está constituida por movimiento (generados por los conflictos, por los ecos, por la resistencia o por la concordancia), por relaciones — relaciones interpersonales, pero también relaciones con el tiempo, con el espacio y con las propias significaciones que los sujetos van construyendo y reconstruyendo — y por resonancias (de las y en las identidades de los diferentes sujetos, resonancias de la cultura, de/en las experiencias y los aprendizajes). La EFI, integrada a la construcción curricular de la escuela, se realiza por medio de diferentes metodologías y tiene diferentes finalidades. En las clases dirigidas, el énfasis de la clase se da por la conducción y organización de la profesora, en la que establece la secuencia, el tiempo y la dinámica de las actividades. Las clases dirigidas todavía están compuestas por diferentes metodologías directivas, actividades más analíticas, realizadas por medio de circuitos o estafetas, y otras más globales, a través de juegos reducidos o juegos lúdicos. En las clases libres las actividades son organizadas por los propios estudiantes, teniendo algunas veces la intervención de la profesora que hace sugerencias y comentarios para auxiliar a los estudiantes. Los contenidos de la EFI, diferentes de los contenidos trabajados en otras disciplinas no están relacionados con la vida académica o con el mundo del trabajo (a no ser para aquellos estudiantes que pretenden ser atletas), sino con la vida cotidiana de los estudiantes a través de saberes considerados importantes para que éstos tengan una vida activa y sana. Sin embargo, no siempre es comprendido por los estudiantes, que a menudo no tienen sentido en los contenidos trabajados. La EFI junto con las otras disciplinas y actividades configura una construcción curricular que permite a la escuela comprender diversos objetivos formativos y diversos medios para alcanzarlos. En ese sentido, tal composición y suma de diversas experiencias y perspectivas permite que esta construcción curricular construya múltiples aprendizajes y lleve a los sujetos por diferentes caminos.

**Palabras-clave:** Educación Física escolar. El currículo. Construcción curricular. Estudio de caso. Etnografía.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 — Definições das palavras derivadas de “currículo” .....             | 35  |
| Figura 2 — Conceituação de Construção Curricular.....                         | 36  |
| Figura 3 — Dados gerais da população de Viamão.....                           | 56  |
| Figura 4 — Calendário de eventos em sábados letivos 2016.....                 | 70  |
| Figura 5 — Cartaz sobre consumismo .....                                      | 77  |
| Figura 6 — Cartaz sobre crise financeira e ambiental.....                     | 77  |
| Figura 7 — Cartaz sobre assédio e violência contra a mulher .....             | 77  |
| Figura 8 — Síntese dos objetivos para cada etapa de ensino.....               | 79  |
| Figura 9 — Aula de EFI com a turma 62.....                                    | 94  |
| Figura 10- Atividade do relógio com a turma 61.....                           | 94  |
| Figura 11- Aviso sobre mutirão.....   | 108 |
| Figura 12- Logotipo de camiseta confeccionada pela escola.....                | 108 |
| Figura 13- Aviso sobre horário reduzido.....                                  | 110 |
| Figura 14- Material adaptado para aula de EFI.....                            | 118 |
| Figura 15- Publicação com fotos da aula de EFI.....                           | 127 |
| Figura 16- Publicação com fotos da construção do Projeto de Natal.....        | 127 |
| Figura 17- Postagem sobre Festival da Mostra de Cinema.....                   | 153 |
| Figura 18- Cartaz sobre o dia da Consciência Negra.....                       | 153 |
| Figura 19- Organização das apresentações do projeto da Consciência Negra..... | 154 |
| Figura 20- Comidas típicas projeto da Consciência Negra.....                  | 154 |
| Figura 21- Comidas típicas projeto da Consciência Negra.....                  | 154 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EFI — Educação Física

EF — Ensino Fundamental

EM — Ensino Médio

PCN's — Parâmetros Curriculares Nacionais

DCN's — Diretrizes Curriculares Nacionais

TCC — Trabalho de Conclusão de Curso

PPP — Projeto Político Pedagógico

GD — Grupo de discussão

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 PRIMEIROS PASSOS .....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>2. MAPEANDO O TERRITÓRIO E PENSANDO ROTAS TEÓRICAS .....</b>  | <b>15</b>  |
| 2.1 Aproximação ao Tema de Pesquisa .....  | 15         |
| 2.2 Para Pensar a Construção Curricular: revisando e definindo conceitos .....   | 30         |
| 2.2.1 Dimensão de Proposição.....  | 37         |
| 2.2.2 Da Proposição à Materialização .....   | 43         |
| 2.2.3 Dimensão de significação .....   | 45         |
| 2.3 Das Finalidades da Educação Física Escolar .....   | 48         |
| 2.3.1 Que saberes elegemos para as aulas de Educação Física? .....   | 49         |
| <b>3 PERCURSO ETNOGRÁFICO.....</b>   | <b>55</b>  |
| <b>4 CONSTRUINDO O CAMINHO NA CAMINHADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>   | <b>67</b>  |
| 4.1 Retornos, contornos e desvios: a construção curricular como movimento .....  | 67         |
| 4.2 Ressonâncias da/na Construção Curricular.....  | 103        |
| 4.2.1 Autonomia?! Descaso, (des)orientação e (desin)formação continuada .  | 105        |
| 4.2.2 O(s) “nós” da construção curricular: entendendo algumas relações .....   | 124        |
| 4.2.3 Sobre lugares aos quais os caminhos podem levar .....  | 146        |
| <b>5 OBSERVANDO AS PEGADAS: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS .....</b>  | <b>157</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>162</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>173</b> |
| Apêndice 1 - Demonstrativo do Termo de consentimento livre e esclarecido para docente,<br>supervisão pedagógica e direção..... | 173        |
| Apêndice 2 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes .....  | 174        |
| Apêndice 3 - Declaração de Autorização da Escola .....   | 175        |
| Apêndice 4 - Quadro Síntese das Revistas de Estrato A2 .....   | 176        |
| Apêndice 5 - Quadro Síntese das Revistas de Estrato B1 .....   | 177        |
| Apêndice 6- Quadro das Revistas de Estrato B2 .....  | 177        |
| Apêndice 7 — Planta Ilustrativa da escola Múltipla.....  | 178        |
| Apêndice 8 — Quadro Síntese do Trabalho de Campo.....  | 179        |
| Apêndice 9 - Quadro demonstrativo da equipe diretiva .....   | 179        |
| Apêndice 10 - Quadro demonstrativo dos agentes educacionais .....  | 180        |
| Apêndice 11 - Quadro demonstrativo do corpo docente .....  | 181        |

## 1 PRIMEIROS PASSOS

As experiências proporcionadas pela graduação em Educação Física — através de algumas disciplinas, grupos de estudo e de pesquisa — possibilitaram o debate e a reflexão sobre uma série de tópicos, dentre os quais destaco os seguintes: objetivos da Educação Física (EF) escolar, funções da escola e da Educação Física neste contexto, planejamento e seleção de temas e conteúdos, bem como avaliação da aprendizagem. Tais experiências têm me suscitado alguns dilemas relacionados à temática do currículo.

Entendendo que a Educação Física escolar tem sido orientada por diferentes concepções de ensino — que gestam diferentes atribuições e finalidades para esta disciplina na escola — e considerando que a formação inicial em Educação Física propicia a construção de diferentes e diversas identidades docentes, venho me perguntando “que projetos de educação e de Educação Física temos elaborado para as escolas?”, “como construímos o currículo da Educação Física nas escolas e a partir de que pressupostos?”, “que critérios utilizamos para eleger os saberes/temas que irão compor um currículo?”, “qual o ponto de partida para a construção de um currículo?”, “que elementos/aspectos estão envolvidos nesta construção?”, “qual o papel da Educação Física dentro da proposta de formação da escola?”.

Tendo em vista o tempo disponível para a realização de uma pesquisa de mestrado, e sendo as questões apresentadas acima muito amplas para serem problematizadas durante esta pesquisa, sintetizo estas questões no seguinte problema de pesquisa: **“como a Educação Física vem<sup>1</sup> se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão?”**.

A opção por estudar o Ensino Fundamental se deu primeiramente pela minha participação — de 2012 a 2014/1 como bolsista de iniciação científica<sup>2</sup> e de 2014/2 em diante como participante voluntária — no grupo de pesquisa F3p-efice (Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação

---

<sup>1</sup> Compreendendo a transitoriedade das ações e situações no universo escolar, esclareço que utilizo o termo “vem” porque proponho neste estudo compreender como o currículo da Educação Física desta escola tem sido construído desde que a instituição aderiu à proposta do Ensino Politécnico tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, pois entendo que se trate de um marco de reflexão e reconstrução da proposta de ensino desta escola.

<sup>2</sup> CNPq e BIC-UFRGS.

Física e Ciências do Esporte), que tem se debruçado a pesquisar e compreender esta etapa de ensino em uma rede municipal. A segunda razão que me impulsionou a estudar os anos finais do Ensino Fundamental ocorreu em função de a escola campo da pesquisa apresentar durante o ano de 2013, no seu Projeto Político Pedagógico, a proposição de seguir as orientações do Ensino Médio Politécnico<sup>3</sup> já nos anos finais do Ensino Fundamental, demonstrando certa preocupação com esta etapa de ensino. Além disso, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), é comum não haver professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que ocorre na instituição de ensino em questão.

Além das questões e dilemas apresentados anteriormente, outro fator relevante para a geração deste problema de pesquisa foi a construção e a análise de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em duas escolas, que teve como objetivo geral “compreender as concepções de avaliação subjacentes à prática pedagógica de professores de Educação Física em escolas de Viamão”. Durante a análise das informações, pude compreender que em alguns momentos as docentes colaboradoras do estudo não tinham clareza sobre o que avaliar e sobre como avaliar os estudantes, o que me levou a indagar quais seriam as finalidades e objetivos da Educação Física nestas escolas. Após leituras e diálogos com colegas e professores, compreendi que esta indagação poderia ser pensada a partir da ótica curricular, pois envolve planejamento, seleção de conteúdos, temas e objetivos, entendimento sobre as funções da escola e da Educação Física.

Ao focar meu olhar para estes temas, pude refletir sobre os achados deste TCC e entender que possivelmente muito de minhas dificuldades para compreender o processo avaliativo nestas escolas tenha se dado pelo curto tempo de pesquisa de campo disponibilizado para a realização do trabalho, bem como pelo fato de tentar compreender o processo avaliativo sem considerar todos os aspectos relacionados a ele, pois hoje entendo a avaliação como uma parte do processo de organização e sistematização de um currículo. Assim, parece-me que para compreender o processo avaliativo é necessário considerar todo o contexto de uma escola, ou seja, entender a avaliação dentro de um contexto, de uma realidade mais ampla e com

---

<sup>3</sup> A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico foi implantada entre os anos de 2011 e 2014 no estado do Rio Grande do Sul, tendo o trabalho como princípio educativo. Para tanto, propõe o trabalho e a avaliação das disciplinas por áreas, a criação de uma disciplina de Seminário Integrado, enfocando o mundo do trabalho e o trabalho científico, e apresenta a Avaliação Emancipatória como um de seus princípios.

profundidade. Desta forma, nesta pesquisa retornei a uma das escolas onde realizei o trabalho de campo do TCC a fim de entender e compreender a construção curricular desta escola e os lugares e configurações da Educação Física.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como a Educação Física vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão<sup>4</sup>. Os objetivos específicos estabelecidos foram:

1. Compreender que finalidades os docentes, gestores e estudantes concebem e atribuem para a educação e a para a EFI;
2. Entender como vem acontecendo o processo de construção curricular da escola e o lugar da EFI nesse processo;
3. Compreender quais e como os saberes e conteúdos integram a construção curricular da escola e da EFI;
4. Identificar e compreender as tensões, conflitos, relações e problemáticas envolvidas no processo de construção curricular da EFI.

Para compreender e refletir sobre a temática do currículo, parto do entendimento de currículo para além da grade de disciplinas ofertadas no universo escolar. Apoio-me em Goodson (2012) ao expressar que o processo de construção de um currículo não é lógico, mas social e político; é a composição de conhecimentos considerados socialmente válidos. Assim como Goodson (2012) e Sacristán (2000), entendo a construção curricular como a seleção — não neutra — de saberes e conteúdos, mas não apenas isso; entendo como construção curricular as práticas pedagógicas, os rituais, as normas e os elementos culturais que vão se construindo no cotidiano da escola. Neste sentido, a construção curricular trata do currículo construído a partir das propostas curriculares oficiais, do currículo escrito e do currículo vivido na rotina escolar, ou seja, a construção curricular é tudo que acontece no processo de escolarização (NUNES; RÚBIO, 2008; NERY, 2009). Tal conceito será mais bem aprofundado ao longo do texto.

No próximo capítulo, intitulado “Mapeando o Território e Pensando Rotas Teóricas”, apresento o referencial teórico que me auxilia a elucidar algumas

---

<sup>4</sup> A cidade de Viamão compõe a área denominada de Região Metropolitana de Porto Alegre. É a cidade onde resido e onde cursei todo o Ensino Fundamental.

questões sobre os temas envolvidos no problema de pesquisa, sendo a primeira seção intitulada “Aproximação ao tema de pesquisa”, que se trata de uma revisão realizada a fim de compreender o que se tem pesquisado sobre esta temática; a segunda seção “Para Pensar a Construção Curricular: revisando e definindo conceitos”; e a terceira intitulada “Das Finalidades da Educação Física Escolar”. Posteriormente, no capítulo “Percurso Etnográfico”, tratarei das questões metodológicas. Na sequência, apresento os achados da pesquisa e as análises empreendidas a partir dos mesmos no capítulo “Construindo o caminho na ação da caminhada” e, por fim, no último capítulo, “Observando as pegadas: algumas considerações possíveis”, sintetizo as aprendizagens pessoais, profissionais e acadêmicas construídas com esta pesquisa.

## 2. MAPEANDO O TERRITÓRIO E PENSANDO ROTAS TEÓRICAS

### 2.1 Aproximação ao Tema de Pesquisa

Realizei uma revisão da produção científica em periódicos brasileiros da área de conhecimento da Educação e da Educação Física com o intuito de compreender o que vem sendo pesquisado, os conceitos que se tem construído e o que se tem publicado acerca da temática da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e do currículo escolar, bem como entender em que perspectivas esta temática vem sendo investigada.

As teorias e concepções de currículo são diversas. O currículo pode ser pensado, de modo limitado, como a configuração da grade de disciplinas, carga horária e seleção de conteúdos, mas também pode ser pensado a partir dos pressupostos e ideologias que pautam tais decisões e dos processos empreendidos nas construções curriculares.

Quando se define/constrói um currículo, se transcreve e se endereça<sup>5</sup> de forma implícita e explícita algumas funções para a escola, para os docentes e para os componentes curriculares. Assim, os pressupostos de um currículo expressam uma proposta de socialização dos sujeitos — com que saberes/culturas e de que forma(s) essa socialização é pensada.

A busca foi realizada em artigos de periódicos brasileiros online da Área da Educação Física e da Educação, pertencentes ao Qualis da Área 21, com os estratos A2, B1 e B2. A procura foi realizada a partir do cruzamento do termo Educação Física Escolar com os seguintes descritores: conteúdo, currículo, saberes, sistematização, planejamento e construção curricular.

A partir desses descritores, localizei um total de 531 artigos. A fim de focalizar a leitura na temática de interesse da pesquisa, excluí — para leitura do resumo — os artigos cujos títulos explicitassem claramente a temática da Educação Infantil, do Ensino Médio, do Ensino Superior ou da formação continuada; que tratassem de sistematização ou problematização de algum esporte ou conteúdo curricular específico; que focassem em questões fisiológicas ou biomecânicas; ou não

---

<sup>5</sup> verbo bitransitivo: Fazer o envio de; dirigir: endereçou uma correspondência ao prefeito; endereçou o discurso ao governador. verbo pronominal Dizer alguma coisa a alguém: endereçou-se rapidamente ao diretor. Dar encaminhamento (HOUAISS, 2009).

tratassem de Educação Física escolar. Assim, depois de feita esta exclusão, realizei a leitura de 159 resumos.

Foi possível identificar, a partir da leitura desses resumos, uma vasta produção acerca da seleção e sistematização dos conteúdos para as aulas de Educação Física. Grande parte destes artigos tem como foco uma prática corporal específica — como jogos, lutas, dança ou esporte —, com o fim de desmistificar as representações didático-metodológicas acerca do trabalho com alguma prática corporal, como os esportes, por exemplo, que eram abordados, em alguns artigos, no intuito de ampliar a compreensão sobre as diferentes possibilidades metodológicas de se trabalhar com este conteúdo no ambiente escolar e sobre as suas funções pedagógicas. Outros conteúdos, como lutas e danças, foram alvo de pesquisas no ambiente escolar com o objetivo de proporcionar reflexões acerca da presença ou da falta destes conteúdos no currículo das escolas.

Todos estes temas são bastante relevantes para pensar a temática da Educação Física no currículo escolar. Todavia, o fato de estes estudos terem como foco uma prática corporal específica não possibilita um debate mais amplo acerca da Educação Física na construção curricular da escola que poderia contemplar, por exemplo as relações destes conteúdos com outros componentes curriculares, a localização temporal e espacial deste conteúdo no planejamento em longo prazo e os aspectos micropolíticos envolvidos no trabalho com diferentes práticas corporais.

Além disso, com base na leitura dos resumos pudemos observar que muitas temáticas potentes sobre a questão curricular, como “currículo multicultural” e “espaços da Educação Física no currículo”, estão sendo abordadas através de ensaios, o que indica que as compreensões sobre o currículo na Educação Física — no Brasil — se encontram em um processo de transformação, de debate/discussão. Contudo, apesar de indicarem reflexões e problemáticas atuais sobre as questões curriculares, não permitem compreender o que vem sendo pensado e efetivamente realizado nas escolas.

A partir do exposto, selecionei 21 artigos para ler integralmente, com base nos seguintes critérios:

- Abordar ou contemplar o Ensino Fundamental;
- Abordar a organização e as finalidades da Educação Física na escola;
- Não tratar da sistematização de apenas um conteúdo ou tema pedagógico;

- Ser fruto de pesquisa (análise documental, etnografias, pesquisas-ação, estudos descritivos, narrativas) e não ser ensaio ou revisão sistemática.

Para a leitura integral dos artigos, organizei um roteiro de perguntas a fim de possibilitar uma compreensão e síntese dos mesmos de modo a auxiliar na problemática do estudo. Este roteiro contou com as seguintes indagações:

- Com que perspectiva teórica o trabalho analisa o tema Currículo?
- Em que contexto/região o estudo foi realizado?
- Como o texto aborda os aspectos didático-metodológicos, objetivos e conteúdos?
- Como o texto aborda as demandas apresentadas nos documentos oficiais e as singularidades culturais das comunidades escolares?
- Quais estratégias, caminhos são percorridos na construção da Educação Física nos contextos pesquisados?
- Qual o desenho teórico-metodológico adotado na pesquisa que origina o artigo?

A busca nos periódicos do Qualis com estrato A2 foi realizada no dia 26 de agosto de 2015. Os periódicos consultados foram os que seguem: Revista Brasileira de Medicina do Esporte; Motriz: Revista de Educação Física; Movimento e Revista Saúde e Sociedade. No total foram selecionados, para leitura completa, oito artigos, expressos no quadro presente no apêndice 4.

A pesquisa nos periódicos de estrato B1 foi realizada durante a primeira quinzena de outubro de 2015. A busca se deu nos seguintes periódicos: Currículo sem Fronteiras; Educação em Revista; Educação e Pesquisa; Horizontes Antropológicos; Paideia; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação e Revista da Educação Física. No total foram selecionados, para leitura completa, 12 artigos, expressos no quadro constante no apêndice 5.

Nos periódicos de Qualis B2 o levantamento foi feito no dia 16 de outubro de 2015 nos periódicos Motrivivência e Pensar a Prática. A partir dos critérios estabelecidos foi selecionado um artigo para a leitura completa, como expressa o quadro apresentado no apêndice 6.

A partir do roteiro de leitura apresentado acima, foi possível agrupar os textos por temáticas que ilustram as questões de maior visibilidade acerca da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, suas configurações e seus lugares no currículo escolar. Assim, os textos foram organizados levando em consideração as seguintes temáticas:

- Seleção e sistematização de conteúdo  
(ROSÁRIO; DARIDO, 2005)
- O currículo como produtor de identidades  
(NUNES; RÚBIO, 2008); (CRUZ; PALMEIRA, 2009); (CORSI; LIMA, 2010)
- Currículos oficiais  
(TENÓRIO *et al*, 2012; 2015); (GALIAN; SAMPAIO, 2012); (GRAMORELLI; NEIRA, 2009)
- Planejamento  
(MUÑOZ PALAFOX, 2004); (AMARAL, 2004); (ANTUNES; DANTAS, 2010)
- Construção e organização curricular da EFI  
(OLIVEIRA *et al*, 2011); (ANTUNES *et al*, 2008); (VENÂNCIO; DARIDO, 2012)
- A EFI no currículo escolar  
(BARTHOLO *et al*, 2011)
- A EFI a partir da prática pedagógica  
(BARROS; DARIDO, 2009); (RODRIGUES; DARIDO, 2008); (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003)
- A EFI em atividades extra/turno  
(LUGUETTI *et al*, 2015); (ROCHA *et al*, 2009)

Quanto à primeira temática, “**Seleção e Sistematização de Conteúdos**”, é possível identificar uma hegemonia dos esportes na seleção dos conteúdos para as aulas de EF, assim como aponta Frizzo (2012). O texto de Rosário e Darido (2005) advém de uma pesquisa — qualitativa, através de revisão sistematizada e entrevistas semiestruturadas — que investigou a sistematização dos conteúdos da EFI nas aulas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. A partir das entrevistas, os autores apresentam diferentes entendimentos dos professores de EFI sobre as finalidades deste componente curricular na escola e destacam as experiências de vida como um aspecto importante na formulação desses entendimentos.

Assim como no estudo de Betti (1999), os autores entendem que a hegemonia dos esportes como conteúdo da EFI ocorre por diversas razões. Causas prováveis são o fato de os professores não se sentirem confiantes para trabalhar

com conteúdos que não dominam motoramente; o gosto e preferência por estes conteúdos por parte dos estudantes; o entendimento de que há uma cobrança da sociedade para que os estudantes dominem estes conteúdos; e, ainda, a falta de materiais/espços adequados para outras práticas. Estes elementos são deveras relevantes para o processo de construção curricular e, além disso, permitem uma reflexão sobre os aspectos que permeiam essas decisões, como as experiências construídas pelos docentes, as representações acerca das funções da Educação Física na escola, a(s) cultura(s) docente(s) e juvenil e as expectativas da comunidade escolar/sociedade em relação ao ensino.

Ainda assim, outras práticas podem pertencer e compor o currículo da EFI. Neira (2008), por exemplo, propõe que a cultura corporal popular seja tema central na aula de Educação Física na perspectiva de um currículo multicultural. Através de um estudo realizado por meio de uma pesquisa-ação, Neira (2008) mapeou as práticas e atividades que compunham a cultura corporal popular da comunidade estudada e propôs trabalhar com estes temas através de uma releitura e ressignificação dos signos relacionados a estas práticas. Por meio de uma estratégia de ensino inspirada na etnografia, formulou-se um currículo multicultural para a Educação Física em que os estudantes e a comunidade foram sujeitos ativos e participantes do processo. Para o autor, além da relevância da cultura popular como conteúdo das aulas, a metodologia de ensino auxiliou na construção de uma postura crítica dos estudantes frente aos temas desenvolvidos, o que também permitiu maior receptividade e ampliação do leque de possibilidades de conteúdos a serem integrados ao currículo.

Os estudos alocados na temática **“O currículo como produtor de identidades”** evidenciam possíveis implicações do currículo na formação dos estudantes, na construção de identidades e subjetividades dos sujeitos em formação, bem como a relação entre as identidades docentes e a reprodução na identidade dos estudantes. Neste sentido, os artigos chamam a atenção para a necessidade da intencionalidade no processo de escolarização. A impossibilidade de haver neutralidade no processo de ensino-aprendizagem fica evidente na medida em que o ato pedagógico produz algo nos estudantes.

Cruz e Palmeira (2009) analisaram o plano de curso da disciplina de EFI de uma escola. O estudo assinala para a relevância das aulas coeducativas na reconstrução de representações de gênero e de estereótipos nas aulas. Todavia,

assim como no estudo de Souza Júnior e Darido (2003), a proposta de ensino coeducativo não se concretiza nas aulas. No entendimento dos autores, tanto a seleção de conteúdos quanto a não efetivação da aula coeducativa precisa ser pensada pela ótica cultural, da construção cultural das representações e dos costumes.

Ainda que seja importante entendermos que diferentes elementos e fatores podem estar envolvidos nessa forma de organização, cabe refletir sobre suas possíveis implicações na formação dos estudantes. É neste sentido que os autores assinalam que as decisões pedagógicas dos professores podem agir a favor ou contra a reprodução dos estereótipos de sexo e gênero.

Nunes e Rúbio (2008) também se atêm à questão da construção de identidade, porém, de uma forma mais ampla. Os autores fazem uma retomada histórica dos diferentes currículos propostos para a EFI analisando e problematizando que sujeitos se pretendia formar a partir destes currículos. Nunes e Rúbio (2008) entendem que o fato da EFI ter tido diferentes propostas dificulta a construção de uma identidade para esta disciplina na escola, e também o reconhecimento de seu papel na escola e, assim, os professores acabam, ainda hoje em dia, por assumir diferentes funções. A identidade dos professores é aspecto significativo uma vez que está relacionada e conectada às interpretações e decisões dos docentes na construção curricular.

Nesta mesma linha, no estudo de Corsi e Lima (2010) buscou-se compreender as questões de diferença cultural no Ensino Fundamental através de observações e entrevistas. A análise e a reflexão do estudo se fundamentam na perspectiva do Multiculturalismo e, assim, o texto apresenta uma constante discussão entre a prática pedagógica e o currículo. Segundo Corsi e Lima (2010), o debate acerca da construção das diferenças a partir do gênero, da sexualidade e das culturas localiza-se, no contexto estudado, em um espaço/tempo determinado/pontual, deslocado para fora do tempo habitual de aula, como feiras e apresentações, indicando certa desconexão destes os temas e os conhecimentos tratados cotidianamente. Os autores apontam, ainda, que algumas cenas/fatos, que poderiam ser potentes para a realização de um debate com os estudantes, passam, por vezes, despercebidas e/ou não têm uma reflexão aprofundada, pedagogizada. No seu entendimento, um trabalho adequado e consistente necessita do apoio da

administração escolar e de condições para que os docentes se apropriem e adquiram os saberes necessários para este trabalho.

Os artigos que tem como temática os “**Currículos Oficiais**” apresentam análises dos pressupostos que sustentam algumas propostas de ensino; eles tratam de apresentações e problematizações sobre construções de currículo, bem como da incorporação destas propostas no cotidiano das escolas.

Os estudos de Tenório *et al* (2012; 2015) e Gallian e Sampaio (2012) trataram de abordar os pressupostos e as implicações de propostas de ensino e curriculares. Tenório e colaboradores (2012) realizaram uma análise da coerência interna entre as intencionalidades e as avaliações contidas em propostas curriculares estaduais para EFI do sudeste brasileiro. Os autores identificaram incoerência entre as propostas pedagógicas presentes em currículos oficiais e as avaliações elaboradas em nível nacional ou presentes nas propostas.

Tendo em vista que se trata de um estudo realizado a partir de análise documental, não é possível conceber como estes currículos são recebidos, interpretados e apropriados pela escola. Ainda assim, estes achados apontam para a coexistência de diferentes propostas e concepções de ensino, ao passo que as propostas curriculares indicam a formação para a cidadania, para a autonomia e para a emancipação e as avaliações carregam consigo uma lógica meritocrática. Esta presença de contradição nas formulações curriculares não parece ser, todavia, incongruente, considerando-se que os projetos de formação/ensino são disputados diariamente a partir de diferentes entendimentos, interesses e projeções de mundo. Neste sentido, as contradições e disputas se apresentam como dimensões expressivas para se pensar os elementos que constituem a construção curricular.

Em outro estudo, Tenório *et al* (2015) objetivaram analisar como o tema esporte foi abordado nas propostas curriculares para EFI no Estado de Pernambuco de 1989 a 2013. Os autores identificaram que as propostas curriculares foram participativas. O estudo indica que o objeto de estudo/ensino da EFI nestas propostas é a cultura corporal, mas que a construção de uma metodologia adequada e coerente com esta perspectiva, para o trabalho com os esportes ainda encontra-se em construção e reflexão em razão de o esporte ser associado ao alto rendimento.

Gallian e Sampaio (2012) se propõem a discutir sobre as implicações das propostas de educação em tempo integral a partir da análise de algumas propostas oficiais. Os autores diferem “educação integral” de “educação em tempo integral”,

em que a primeira preconiza a formação geral e integral dos sujeitos, enquanto a segunda trata de oferecer uma educação formal durante um tempo alargado. A partir desta reflexão, eles problematizam os pressupostos que guiam estas propostas. Segundo os autores, não basta propor um alargamento do tempo na escola, mas sim esclarecer quais currículos, conhecimentos e formas são, devem ser, trabalhados. Neste sentido, as análises de Galian e Sampaio (2012) ajudam a pensar sobre os pressupostos que antecedem uma proposta oficial, as concepções em que as mudanças educacionais se ancoram, em nível local ou mais amplo e, ainda, permitem refletir sobre em que medida os modelos, tempos/espacos e configurações escolares tem tido êxito para o projeto de formação dos sujeitos.

Pensando na relação entre currículo oficial e currículo em ação, Gramorelli e Neira (2009) averiguaram possíveis apropriações dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de EFI pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental depois de 10 anos da criação do documento. A pesquisa foi realizada através da análise de conteúdos dos PCN's e Grupo Focal com professores. Os autores apontaram para uma transformação na concepção dos professores sobre a EFI na escola, aproximando-se do que os parâmetros propunham: a inclusão de objetivos e conteúdos conceituais e um entendimento de avaliação como parte do processo pedagógico. Eles salientam que não é possível saber se esses posicionamentos ocorrem em razão da publicação do documento. Ainda assim, as propostas dos PCN's parecem ser a culminância de debates e reflexões da área, em que os entendimentos e concepções construídos por professores e teóricos, na época, foram assumidos em nível nacional, apresentando-se como um caminho possível para a formulação de currículos oficiais. A partir destes estudos é possível identificar o distanciamento/aproximação entre as propostas e o cotidiano e compreendê-los como parte do processo de mudança e de construção de um projeto de ensino.

O “**Planejamento**” aparece como uma das temáticas por ser entendido como uma etapa ou movimento significativo do processo curricular. Em alguns estudos o planejamento é proposto como estratégia de formação continuada e como forma de construção de uma prática pedagógica mediadora e intencional. Muñoz Palafox (2004) analisou os elementos constitutivos de uma abordagem crítica de planejamento de ensino e descreveu a realização de um Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico, realizado através da assessoria do Núcleo de Estudos em

Planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal (NEPECC/UFU) à Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. O autor narra que este planejamento coletivo foi construído como proposta de formação continuada de professores de uma escola de Uberlândia. No entanto, explica que não tencionou, neste texto, analisar e relatar a experiência deste planejamento coletivo e sim apontar as diretrizes e conceitos construídos com vistas a possibilitar este planejamento.

As perspectivas adotadas pelo autor para conceituar o planejamento crítico indicam uma semelhança com algumas concepções de currículo, pois tratam-no como algo amplo, como um fazer político no trabalho docente, não ficando clara a diferença entre currículo e planejamento. Ainda assim, o texto apresenta alguns apontamentos interessantes, alguns obstáculos e algumas possíveis estratégias para superá-los. A partir disso, algumas diretrizes são sinalizadas a fim de viabilizar tal trabalho coletivo, como a criação de espaço/tempo, a disponibilização de especialistas para assessoramento e orientação, a criação de espaço permanente de reflexão e estudo, a realização de eventos, de diagnóstico de dificuldades e a construção de uma proposta curricular compartilhada.

No entendimento do autor, os hábitos e costumes dos professores — muitas vezes acostumados à repetição de modelos — dificultam o ato de criação, tornando-se um obstáculo para o planejamento coletivo. A fim de superar este obstáculo, foi sugerida a definição de conceitos para serem compartilhados pelos docentes e que servissem de base para o planejamento. Para o autor, estes conceitos vão sendo melhores compreendidos pelos docentes na medida em que estes vão se apropriando das diretrizes e organizando suas estratégias através da escrita — que se apresenta como uma potente tática para que os docentes avaliem a proximidade/distanciamento entre suas estratégias de ensino e os objetivos estabelecidos inicialmente no planejamento.

O estudo de Amaral (2004), como o de Muñoz Palafox, é fruto do assessoramento do NEPECC/UFU à Rede Municipal de ensino de Uberlândia através de um planejamento coletivo, no qual foi tratada a temática de produção do currículo da EFI e realizada uma formação continuada. A autora relata que este assessoramento surgiu por uma iniciativa dos professores de EFI da rede que sentiram a necessidade de uma orientação especializada para formularem uma Proposta Curricular para a EFI. Este ponto parece de grande relevância, pois indica o interesse dos professores em aprofundar seus conhecimentos, bem como um

processo que surge da necessidade do trabalho e não por uma imposição verticalizada. O trabalho também comunica e exemplifica alguns movimentos para a viabilização de um planejamento coletivo, como a reconfiguração de horários e dias de aula a fim de propiciar aos professores um momento comum disponibilizado para reuniões.

Amaral (2004) apresenta que na primeira versão do currículo para a EFI ficaram definidos como temas para este componente curricular o esporte, o jogo, a dança e a ginástica. Todavia, como enfatiza a autora, não se pode apreender a materialização deste currículo apenas através do seu registro formal, oficial, mas sim olhando para a sua totalidade, para o currículo “em ação”, como nomeia. Assim, o texto apresenta diferentes movimentos feitos pelos docentes ao concretizarem o currículo no cotidiano das aulas, indicando seus entendimentos e interpretações acerca do que estava prescrito.

O estudo de Antunes e Dantas (2010) buscou validar uma proposta de estruturação para os conhecimentos da EFI escolar através de um processo coletivo. Os autores propõem 3 dimensões a serem abordadas, quais sejam, a sociocultural, a biodinâmica e a comportamental. Através da apresentação e validação da proposta pelos docentes, o estudo reflete a diversidade de concepções e pressupostos que orientam as aulas, pois o posicionamento dos docentes foi bastante variado frente às propostas; alguns questionavam o aspecto de complexidade dos objetivos para o Ensino Fundamental, outros discordavam do aprofundamento conceitual proposto para alguns temas, ou mesmo a escolha dos temas.

A partir destes estudos é possível compreender o planejamento como parte do processo de construção curricular — apesar de em alguns estudos não ficar clara a diferença entre planejamento e currículo — e os dilemas e possibilidades de construção do planejamento. Baseada nas leituras destes artigos e de outros textos (GOODSON, 2012; SILVA, 2011), entendo que currículo e planejamento se diferenciam pelo aspecto de concretude e subjetividade/significação. Enquanto o planejamento tem a função de organizar os conteúdos e aprendizagens no tempo e no espaço escolar, o currículo tem funções mais subjetivas e de subjetivação, como produzir efeitos nos sujeitos através de processos menos concretos, através da assimilação de costumes e da naturalização de processos e normas.

Os artigos da temática “**Construção e organização Curricular da EFI**” estão alocados neste grupo em função da busca por vincular a EFI com o restante da escola. Venâncio e Darido (2012) consideram o Projeto Político Pedagógico (PPP) um instrumento potente para participação e envolvimento dos professores de EFI. Os autores enfatizam que a construção coletiva do PPP pode ser um processo que auxilia a sustentar uma proposta mais coerente com as funções da escola e do ensino, possibilitando a construção de uma identidade para a EFI que se articule com o restante da escola.

O estudo de Oliveira *et al* (2011) investigou como os professores de EFI consideram e traduzem o PPP em aula. Através de um estudo descritivo, os autores observaram um movimento antagônico dos docentes, pois, segundo eles, estes demonstravam um entendimento consistente acerca das finalidades do PPP para a sustentação das aulas, mas a materialização destes pressupostos nas aulas pareceu não acontecer. Os autores consideram que esta incongruência se dê possivelmente em função de nem todos os agentes terem participado da construção do PPP, não tendo seus entendimentos contemplados. Também consideram que uma dificuldade de adaptação e criação por parte dos docentes pode auxiliar nesta distância entre o PPP e a prática pedagógica. Além disso, os autores entendem que o PPP precisa servir de suporte para a prática pedagógica e não como um manual e, assim, é esperado que haja tal distanciamento. Ademais, este documento necessita não ser fixo/rígido, mas sim cambiante.

Em congruência, Antunes *et al* (2008) enfatizam que é necessário construir uma EFI que afine seus objetivos com as propostas educacionais, de forma que não lhe seja relegada uma função de recreação na escola. Assim, os autores propõem uma organização curricular coletiva, pautada em uma perspectiva crítica, como estratégia de formação continuada para os professores de EFI. Algumas dificuldades foram encontradas pelos pesquisadores nesse processo, como a alta rotatividade dos docentes da rede, sobrecarga de trabalho, organização de carga horária que dificultava as reuniões e a não identificação dos docentes com a proposta de formação continuada. Apesar de todas estas dificuldades, conseguiu-se construir uma organização curricular para a EFI. Não fica claro, todavia, como a organização e os pressupostos elaborados para a EFI se articulam com a proposta da escola.

A “**EFI no Currículo Escolar**” foi foco de pesquisa do estudo de Bartholo *et al* (2011). Através da análise de 5 dissertações de mestrado, os autores buscaram

compreender os dilemas da EFI no território curricular das escolas. Eles identificaram que à EFI cabe — nos contextos da pesquisa — a construção de valores para a formação dos estudantes que lhes permitam atuar na vida pública. A partir deste foco na construção de valores, os autores apontam que há um deslocamento dos conhecimentos específicos da disciplina, o que acarreta uma busca constante por reconhecimento e valorização da mesma no universo escolar. Uma vez que a EF parece ser entendida como lazer, ela passa a receber um menor reconhecimento na escola, visto que os seus saberes não atendem às necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, o estudo aponta para uma falta de articulação entre a EFI, o contexto escolar e os objetivos de ensino.

Em outros estudos, a “**Prática Pedagógica**” aparece como elemento central para a construção de um currículo, pois os autores consideram que é na prática pedagógica que se coloca em ação as propostas de ensino. Em pesquisa etnográfica realizada por Barros e Darido (2009) — que investigou, na prática pedagógica de dois professores de EFI, os conteúdos conceituais e as estratégias de ensino utilizadas — identificou-se que as estratégias mais empregadas pelos docentes para trabalhar a dimensão conceitual foram debates, exposições, discussões, reflexões sobre a prática e resolução de problemas. É importante destacar que, segundo os autores, estas estratégias foram bem recebidas pelos estudantes e que, assim, se apresentam como um caminho possível para uma reconstrução de paradigma da área.

A prática pedagógica aparece, no estudo de Rodrigues e Darido (2008) e Souza Júnior e Darido (2003), como ponto central para a configuração de uma EFI que supere o modelo tradicional de ensino. O planejamento, a avaliação e as estratégias didáticas se apresentam como elementos importantes para sustentar e auxiliar na construção de uma prática pedagógica que considere a aprendizagem da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal na EFI, bem como na reconstrução de representações de gênero e desconstrução de preconceitos.

Neira (2008) buscou, em seu estudo, promover uma reflexão dos professores atuantes em contextos escolares sobre suas práticas pedagógicas. O estudo foi realizado através de uma etnografia, em duas escolas portuguesas que atendem comunidades multiculturais, segundo o autor. Neira (2008) identificou que as práticas pedagógicas dos professores estavam bastante centradas no controle e na condução das tarefas/atividades, privilégio e diferenciação entre os estudantes. Para

Neira (2008), estas formas de configuração da prática pedagógica expressam/evidenciam um entendimento acerca do papel da escola que tem como pressuposto um lugar de superioridade dos docentes, sendo estes aqueles que dominam e detêm os saberes legítimos de serem transmitidos. O autor entende que a prática pedagógica dos docentes colaboradores se associa a uma concepção de multiculturalismo conservador, pautado num discurso de que todos são iguais e têm as mesmas condições, acarretando um currículo unificado. Apesar disso, o estudo aponta para ações de resistência por parte dos estudantes à inculcação da cultura dominante na escola, como a negação aos conteúdos. O estudo apresenta e retoma questões interessantes e centrais acerca do currículo, analisando os saberes valorizados na escola e os saberes construídos em contextos culturais diversos e como estes são tratados na prática pedagógica dos professores. Todavia, como o próprio autor aponta, seria limitado localizar os problemas e dilemas do currículo nos docentes, uma vez que estes sujeitos também são construídos pelas subjetividades do processo de socialização e formação. Assim, apesar de o estudo apresentar elementos relevantes para se pensar a construção curricular, e passíveis de serem relacionados com o contexto brasileiro, entendemos que o olhar centrado na prática pedagógica dos professores pode anuviar outros elementos que vão para além das decisões dos docentes e que também configuram o currículo.

Por fim, os estudos vinculados à temática **“A EFI em atividades extraturno”** levam a considerar as atividades extraturno, relacionadas à EFI, como parte da construção e dos lugares desta disciplina na escola, uma vez que estes estudos surgiram a partir da busca com os descritores “educação física escolar” e “currículo”, e “educação física escolar” e “conteúdo” respectivamente.

Lugueti *et al* (2015) analisaram o planejamento das práticas esportivas escolares (PEEs) no ensino fundamental no município de Santos (SP) através da aplicação de questionários com professores de escolas estaduais, municipais e particulares. Os autores enfatizam as diferenças e especificidades das PEEs e das aulas de EFI, mas entendem que as PEEs ofertadas como atividades extraescolares precisam ser pautadas no PPP da escola e podem ser complementares às aulas. Todavia, identificam que em alguns projetos as práticas construídas são excludentes e seletivas, não sendo, assim, coerentes com a formação proposta para crianças e jovens da Educação Básica. Tais conclusões, no entanto, advindas de questionários, não permitem cotejar outras informações a fim de uma compreensão mais

aprofundada acerca deste fenômeno. Ainda assim, entendo que este estudo anuncia, mesmo que de forma sutil, a participação das atividades extraescolares (dentro da escola) na composição e configuração de um currículo. Cabe pensar e compreender como estas atividades se articulam com as aulas de EFI e com o projeto de formação da escola.

No estudo de Rocha *et al* (2009) analisou-se as formas de interação social possíveis nas aulas de EFI a partir de uma proposta pedagógica pautada nas aulas abertas. A pesquisa se deu através de observações participantes com turmas de crianças de 9 a 11 anos em uma escola de ensino não-formal. As aulas observadas eram parte do Programa de Desenvolvimento e Integração de Crianças e Adolescentes (Prodecad). Apesar de o estudo não tratar especificamente e com profundidade a temática do currículo escolar, evidencia a necessidade de haver congruência entre as propostas de ensino, os conteúdos e a metodologia de ensino tanto nos espaços regulares de aula como nas atividades extra turno para que se atinjam os objetivos estabelecidos, assim como sugere Moreira (1997).

Estes estudos permitem ampliar o olhar para o currículo para além dos momentos formais e regulares das aulas. É possível considerar que parte da configuração e dos lugares simbólicos da EFI, bem como dos professores de EFI, se dê em relação às diversas atividades e práticas relacionadas à área da EFI que pertencem e acontecem no universo escolar. Tal entendimento se aproxima do que propõem Nunes e Rúbio (2008), que expõem que o currículo compreende tudo que acontece no processo de escolarização, no processo de formação dos estudantes.

É possível compreender a partir destes diferentes estudos que a EFI, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, vem se configurando de diferentes formas e por diferentes percursos. Desta forma, é possível compreender a EFI no Ensino Fundamental no contexto brasileiro como plural e heterogênea. Tal configuração permite a construção de um leque de representações e significados para tal disciplina no contexto escolar acerca de suas funções e de seus modos. A discussão sobre a questão curricular na/da Educação Física, neste sentido, parece, então, delicada e permeada de tensões, uma vez que o debate não trata apenas da organização de conteúdos no tempo-espço escolar, mas apresenta como pano de fundo uma gama variada de entendimentos acerca do papel desta disciplina no currículo, assim como diversas definições de conteúdos e saberes legítimos para a mesma.

Alguns elementos são significativos para a configuração deste cenário, como as individualidades/identidades de docentes, gestores escolares e estudantes; a formação inicial e continuada dos docentes; os pressupostos das propostas curriculares oficiais, bem como o percurso adotado para implementação das mesmas; as condições estruturais/materiais e de pessoal; a cultura e a história da comunidade escolar; a relação estabelecida entre as culturas locais e o contexto macrossocial.

Apesar de apresentar esta pluralidade, algumas formas e entendimentos de EFI prevalecem no universo escolar e acabam por constituir uma identidade quase hegemônica para a disciplina. Uma destas formas se constrói pelo entendimento de EFI como sinônimo de esporte — de prática de esporte, pautada no saber fazer. Neste sentido, outras práticas ou configurações são entendidas como inovadoras, criativas, exceções, e não como componentes de um todo.

Esta revisão permitiu identificar diferentes temáticas que podem auxiliar na compreensão do processo de construção curricular, como seleção de conteúdos, implicação das decisões pedagógicas na (re)construção de representações de gênero/etnia/classe, formas de avaliação, planejamento, aspectos didático-metodológicos, objetivos de ensino, concepções de ensino e concepções de EFI.

No entanto, há pouca articulação, nestes estudos, entre todos estes elementos. Muitos destes textos não abordam a temática do currículo como categoria central de discussão. Outros trabalhos, apesar de terem o currículo como foco de debate — utilizando-se de referenciais críticos e pós-críticos para entender e conceituar o currículo —, limitam-se, nas análises, a compreender e a discutir sobre a seleção de conteúdos e os aspectos didáticos e de planejamento, não aprofundando a reflexão acerca das concepções de ensino, de corpo, de gênero e de classe que alicerçam tais decisões, bem como suas possíveis implicações nas formações dos sujeitos.

Entendo que ao tratarmos destes temas estaremos, de alguma forma, ligados à temática curricular. Todavia, considero que compreender a construção curricular de uma escola demanda entender e relacionar todos estes aspectos conjuntamente, ou seja, compreender os aspectos simbólicos e singulares que configuram este processo, como a cultura escolar, as representações elaboradas acerca do ensino, da escola, da Educação Física; as expectativas de toda a comunidade escolar; as

experiências e conhecimentos de docentes e estudantes; as demandas de documentos oficiais.

Alguns dos estudos parecem tomar o currículo como sinônimo de documento, em que se explicita o planejamento e a organização do trabalho da EFI referente aos conteúdos abordados. Neste sentido, os estudos se mostram numa busca por identificar os conteúdos trabalhados nas aulas e/ou na tentativa de propor/auxiliar na elaboração de um currículo documentado que organize o trabalho da EFI. Carece uma compreensão acerca de como a EFI vem se produzindo no currículo escolar. Ou seja, o olhar tem estado mais voltado para o currículo da EFI na escola do que para a EFI no currículo da escola.

Assim, é possível compreender alguns elementos que estão para além da rotina da escola e das intencionalidades pedagógicas e que fazem parte da construção e da configuração de uma disciplina no currículo escolar, como as relações de poder, as representações sociais construídas acerca de determinados saberes, as expectativas micro e macrossociais de formação pessoal e profissional<sup>6</sup>. Pensar o(s) lugar(es) que a Educação Física ocupa no currículo escolar implica repensar as fronteiras do universo escolar; é pensar para além das decisões individuais e locais, considerar o currículo como efeito de políticas e relações mais amplas e também como uma produção possível, relacionando os aspectos micro/locais com o contexto macrossocial.

É possível lembrar, ainda, a multiplicidade de entendimentos e o não consenso que permeia nossa sociedade e os diferentes contextos escolares. Pensar a Educação Física escolar implica compreender estes diferentes cenário(s) e contexto(s) escolar(es), além de refletir e entender como a(s) proposta(s) de Educação Física na escola se articulam com as propostas e concepções de ensino que orientam os currículos escolares.

## **2.2 Para Pensar a Construção Curricular: revisando e definindo conceitos**

Uma das questões centrais nas teorias sobre currículo é a busca por definir ou compreender quais conhecimentos devem/podem compor as aprendizagens

---

<sup>6</sup> Entendo que alguns dos elementos citados aqui se chocam teoricamente, pois advêm de perspectivas teóricas distintas. Ainda assim, compreendo que as relações de poder (FOUCAULT, 1979), as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e a formação pessoal dos professores (FLORES, 2015) estão presentes no interior da construção curricular das escolas e parecem ser elementos significativos desta construção.

(SILVA, 2011). Assim, a construção de um currículo será sempre resultante de uma seleção de saberes e conhecimentos. Silva (2011) apresenta algumas teorias que compreendem e propõem o currículo de diferentes formas, como as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

O autor explana que o surgimento das teorias críticas sobre o currículo se dá na tentativa de romper com a forte característica das teorias tradicionais de determinarem um modelo ideal e padronizado de sujeito. Desse modo, as teorias críticas questionam os saberes que são comumente considerados válidos e questionam a hegemonia de alguns saberes no ambiente escolar, bem como as propostas distintas de educação para indivíduos de classes econômicas distintas. Para as teorias críticas sobre o currículo, é importante que os saberes da classe popular façam parte dos currículos.

A teoria crítica sobre currículo foi pensada em duas perspectivas, quais sejam, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos — que surge a partir da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani — e a Educação Popular (MOREIRA, 1997; LIBÂNEO, 1985). A Pedagogia Histórico-Crítica se pauta na “luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1999, p. 42). Nesse sentido, para Saviani (1999) “Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (p.42)”. A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos surgiu como uma versão da Pedagogia Histórico-crítica, mas voltada para as questões didáticas. Tal perspectiva surge como parte de um movimento mais amplo em defesa da escola pública, esse movimento “a ênfase desse movimento recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas, também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais” (LIBÂNEO, 1985, p.61).

Quanto aos objetivos educacionais, não há uma oposição entre os autores da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Educação Popular, pois ambos buscam uma emancipação dos estudantes da classe popular. A diferença entre estas perspectivas se apresenta nos meios pelos quais buscarão construir esta emancipação. Conforme sintetiza Moreira (1997), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, sustentada por Libâneo, Mello, Saviani, Cury, dentre outros, busca uma sociedade sem divisão de classes, sem repressão e sem injustiças, a partir de uma proposta pedagógica com fins emancipatórios, através da estratégia de controle

social. Moreira (1997) sinaliza, no entanto, algumas limitações e críticas desta perspectiva, como a supervalorização do saber sistematizado e dos conteúdos, o entendimento de conhecimento como algo estático, uma maior valorização da transmissão em relação à produção de conhecimento, assim como a crença em um conhecimento universal. Estes aspectos se justificam pelos autores desta perspectiva, segundo Moreira (1997), porque o domínio desses saberes permitiria às crianças de classes mais populares uma melhor compreensão de sua realidade para, assim, transformarem-na. A Educação Popular ou Educação Crítica, através de autores como Freire, Apple e Arroyo, propõe uma valorização da construção e da criação de conhecimento pela classe popular, sugerindo que o currículo seja elaborado a partir das necessidades e exigências da vida social dos estudantes. As críticas endereçadas a esta tendência são o excesso de foco na criação do conhecimento e a restrição à cultura original dos estudantes.

Analisando as duas tendências de viés crítico, suas características, suas limitações e as críticas dirigidas a elas, entendo, assim como Moreira (1997), que tanto os saberes populares quanto os considerados eruditos precisam ser apropriados, apreciados e debatidos pelos estudantes das diferentes classes para que todos possam ter acesso aos conhecimentos e saberes construídos pela humanidade, ampliando o repertório cultural destes estudantes e possibilitando o reconhecimento e valorização de diferentes culturas e saberes. Neste sentido, acredito que a busca por justiça social não seja apenas pelo caminho da seleção de conteúdos, mas também pela sua relação com as questões didático-metodológicas, que permitirão uma reflexão crítica sobre os diferentes conteúdos e saberes, pois a simples seleção de conteúdos populares — não abordados de forma crítica, reflexiva — não possibilitaria a emancipação dos estudantes. É possível identificar em ambas as tendências essa busca por emancipação e por justiça social. Todavia, teóricos da perspectiva pós-crítica sinalizam uma limitação destas tendências, como o foco na justiça social voltado para a luta de classes e pouca problematização sobre questões de gênero, raça e cultura.

O currículo proposto na perspectiva do Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 1997) parte da premissa da valorização das diferenças; não a criação ou ampliação das diferenças, mas sim uma afirmação destas diferenças com foco na justiça e na transformação social. Um currículo pensado nesta perspectiva visa a valorização e a interação das diferentes culturas e a construção de um saber equânime. Assim,

temas étnicos, sociais e de gênero estão no cerne das construções e práticas curriculares pautadas no multiculturalismo crítico. Neste sentido, uma prática pedagógica orientada por esta concepção tem como ponto de partida os saberes e identidades dos estudantes (MCLAREN, 1997).

Silva (2011) aponta que as teorias pós-críticas também buscam questionar e indagar as hegemonias presentes na seleção dos saberes escolares e problematizar as razões pelas quais se exclui um saber em detrimento de outro, porém, não consideram que haja um conhecimento que deva ser privilegiado; questionam as metanarrativas na construção curricular; bem como sinalizam o fato de todas as propostas curriculares projetarem a produção de algum sujeito ideal. Assim, Moreira e Tadeu (2011) apontam que as teorias pós-críticas propõem outras problemáticas para a discussão sobre currículo. Mais do que propor um modelo, uma forma de organizar e de construir um currículo, interessa aos estudiosos deste campo compreender os processos de construção curricular a partir de contextos históricos, políticos, raciais e de gênero. Estes se propõem a compreender as decisões feitas na construção de um currículo, as razões destas decisões e as possíveis consequências das mesmas. Neste sentido, entendo que a visão pós-crítica de currículo — apesar de, talvez, não propor alguma sistematização de um currículo — pode nos oferecer elementos para refletirmos sobre as decisões tomadas nas construções curriculares, sobre as motivações para estas decisões e suas possíveis implicações na formação dos sujeitos.

A partir do exposto, esclareço que não creio na superioridade de uma ou outra perspectiva. Desta forma, não tenciono, aqui, selecionar qualquer das teorias para discutir e compreender as questões de currículo, pois entendo que buscar as convergências entre estas teorias e identificar as suas lacunas pode auxiliar em um melhor entendimento sobre o processo de construção curricular.

Neste sentido, entendo que alguns conceitos, nomenclaturas e perspectivas acerca do currículo precisam ser observados a fim de traçar uma definição plausível e coerente que sirva de rota ao longo deste estudo. Assim sendo, apresento a seguir algumas reflexões e entendimentos construídos a partir da revisão desses conceitos e nomenclaturas.

O currículo é considerado por alguns autores como a comunhão de “projeto” e “prática”, como conceitua Vilar (1994), sendo o currículo escrito um projeto e o currículo vivido ou “em ação” (AMARAL, 2004) a concretização, a construção de um

currículo. Segundo Vilar (1994), essas propostas se concretizam através da seleção de conteúdos, da organização destes conteúdos e das estratégias didático-metodológicas para o seu ensino. Estes elementos se mostram significativos no processo de construção curricular; todavia, parecem estar muito centrados no professor, na sua prática pedagógica e nas aulas e, ainda, parecem tomar os “projetos” como base de um programa ao qual o professor deveria seguir.

Macedo (2006) propõe que o conceito de currículo que se tem utilizado é bipartido, em que numa extremidade estariam localizados os currículos “macro”, currículos escritos, propostos e elaborados pelo governo, nomeados como “Propostas Curriculares oficiais”, “Políticas curriculares oficiais” (GARCIA; LOBO, 2002), “Currículo formal”, “Currículos prescritos” (SACRISTÁN, 2000), “Currículos Oficiais” (APPLE, 2006). Em outra extremidade estariam os currículos do dia a dia, feitos e refeitos cotidianamente pela ação dos docentes, dos gestores escolares e dos estudantes, no interior da escola, nomeados de “Currículo em ação” (APPLE, 2006), “Currículo vivido”, “Currículo real”, “Currículo praticado” (SACRISTÁN, 2000).

Entendo que tais formulações produzem uma compreensão dicotômica entre estes diferentes âmbitos da construção de um currículo e que o fato de existirem tais nomenclaturas e divisões pode reforçar uma segregação entre produção e implementação de um currículo, assim como sinaliza Macedo (2006). Na produção científica, Macedo (2006) aponta que esta dicotomia acaba se expressando na valorização ou hierarquização destes “diferentes currículos”. Assim, em alguns estudos seria mais valorizado e exaltado o currículo oficial (documentado) e em outros tais documentos seriam desconsiderados, sendo valorizado apenas o que ocorre nas aulas, na cultura cotidiana da escola.

Proponho-me a desnaturalizar um entendimento prevalente de currículo como determinante ou impositivo de um caminho a ser seguido e, por conta disso, como algo a que se deva, necessariamente, combater ou resistir — em uma perspectiva crítica ou pós-crítica. Desnaturalizar, ou desconstruir, um entendimento de currículo apenas como instrumento/estratégia para moldar, doutrinar ou disciplinar as vidas das pessoas, pois, como pondera Macedo (2006), a forma como temos compreendido o currículo não nos permite vê-lo para além de uma prescrição.

Nessa perspectiva, optei por realizar uma pesquisa etimológica sobre o currículo. Primeiramente, efetuei uma busca a partir da palavra currículo. Partindo do resultado da busca fiz um destaque das palavras/termos ou definições que surgiram.

Optei, então, por fazer uma pesquisa também dos termos/palavras que surgiram na busca, com o intuito de aprofundar a compreensão das mesmas a fim de entender melhor o sentido e o significado dado ao currículo. Entendo que os significados e definições atribuídos às palavras utilizadas para defini-lo podem também permitir uma compreensão sobre o currículo. A palavra currículo provém do latim *curriculum*, sendo definida como corrida, lugar onde se corre (DICIONÁRIOS ACADÊMICOS, 2010).

**Fig. 1 - Definições das palavras derivadas de “currículo”.**

| Currículo  | Corrida   | Correr  | Curso  | Caminho  |
|--|---|---|--|--|
| <b>substantivo masculino</b><br>ato de <b>correr</b> ; <b>corrida</b> , <b>curso</b> pequeno atalho, desvio em um <b>caminho</b> | <b>substantivo feminino</b><br>ato ou <b>processo</b> de correr<br><b>caminho</b> percorrido entre dois pontos<br><b>trajeto</b> feito por passageiro em veículo de praça com o devido pagamento ao motorista<br>Rubrica: esportes.<br>tipo de competição em que se percorre um determinado trajeto, seja a pé, a cavalo ou com um meio de transporte (automóvel, bicicleta etc.) ou um equipamento (patins, esquis etc.) | <b>verbo intransitivo</b><br>imprimir grande velocidade ao <b>deslocamento</b> do corpo, pelo contato rápido dos pés ou das patas com o solo<br><b>intransitivo</b><br><b>deslocar-se</b> no espaço velozmente<br><b>transitivo direto</b><br><b>percorrer</b> (determinada distância, extensão)<br><b>intransitivo</b><br><b>mover-se</b> apresentando ritmo contínuo, regular<br><b>transitivo direto</b><br><b>percorrer</b> (extensão territorial, lugares etc.); visitar<br><b>transitivo direto</b><br><b>perseguir</b><br><b>predicativo e intransitivo</b><br><b>Derivação: sentido figurado.</b><br>ter <b>continuidade</b> no <b>tempo</b> ; <b>decorrer</b> , <b>transcorrer</b><br><b>intransitivo</b><br><b>desenvolver-se</b> , <b>processar-se</b> , <b>desenrolar-se</b> , <b>transcorrer</b><br><b>intransitivo</b><br><b>acontecer</b> ou ter início (algo) | <b>substantivo masculino</b><br>ato ou efeito de <b>correr</b><br><b>movimento contínuo</b> ; fluxo, corrente<br><b>deslocamento</b> espacial;<br><b>percurso</b> , distância<br><b>sucessão temporal</b> ;<br><b>sequência</b> , <b>seguimento</b><br><b>tempo</b> de duração;<br>desenvolvimento de algo no tempo<br><b>ligação</b> , <b>encadeamento</b> , <b>desenvolvimento</b> | <b>substantivo masculino</b><br>porção mais ou menos estreita de <b>terreno</b> entre dois lugares por onde alguém pode <b>seguir</b> . faixa de <b>terreno</b> ou local de passagem que serve de ligação ou comunicação terrestre entre dois ou mais lugares; via <b>Derivação: por metonímia</b> . <b>espaço</b> ou <b>distância percorrida</b> ou por percorrer para se chegar a determinado lugar <b>Derivação: por extensão de sentido</b> . <b>espaço percorrido</b> por um corpo <b>em movimento rumo</b> , <b>direção trajeto</b> , <b>percurso</b> , <b>rota</b> , <b>itinerário</b> <b>Derivação: por extensão de sentido</b> . <b>orientação</b> ou <b>direção</b> de uma sucessão de fatos ou eventos; <b>tendência lugar</b> por onde é possível seguir adiante; percurso que se deve seguir para chegar aonde se quer ir <b>Derivação: sentido figurado</b> . <b>modo</b> ou <b>maneira de fazer</b> ou <b>realizar algo</b> , ou <b>de atingir um objetivo</b><br><b>Derivação: por extensão de sentido</b> <b>passagem</b> , saída |

Fonte: Resumo da pesquisadora a partir do dicionário (HOUAISS, 2009).

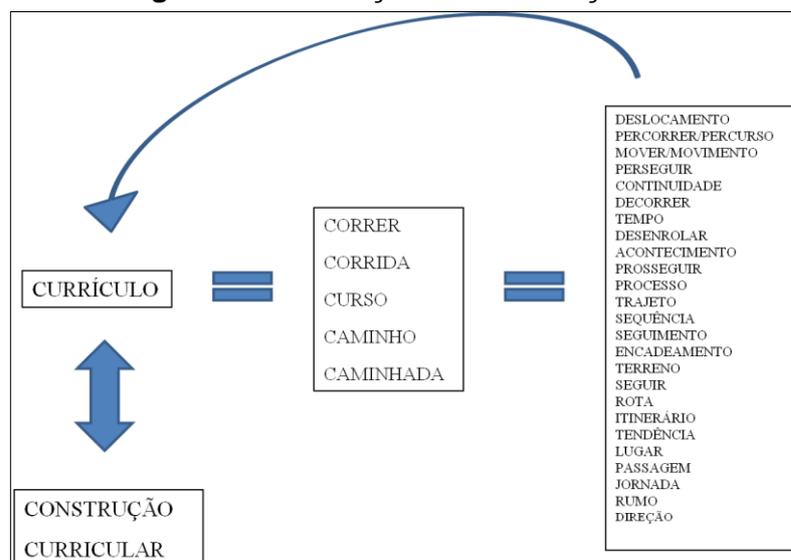
Com base na definição da palavra, pode-se entender o currículo como percurso, trajetória, jornada, corrida, caminho, caminhada. Algo contínuo, em desenvolvimento constante, com característica de continuidade e de mudança, um acontecimento com encadeamento, sequência, seguimento temporal. As definições apresentadas para o termo “currículo” e para seus derivados — “corrida”, “correr”, “caminho” “curso” — permitem diversas significações para o conceito de currículo. Aqui, considero o currículo como um caminho que não se configura apenas como uma prescrição, como um caminho que tenha que ser seguido, mas como um caminho que se constrói ao longo do percurso. Apoio-me em Veiga Netto (1996,

p.10) ao considerar que “o caminho é feito na ação do caminhar”. Desta maneira, não entendo o currículo como um caminho que deva ser percorrido ou que já foi, mas que está sendo.

Assim, neste estudo proponho a compreensão de que não se trata de haver diferentes currículos, mas dimensões de um processo de construção curricular. A fim de demarcar tal entendimento — e também com o intento de possibilitar outro olhar para o currículo —, proponho trabalhar com o termo “construção curricular”. Este termo vem sendo empregado em diferentes estudos sobre currículo (DANTAS, 2007; MOREIRA, 2007; STUANI, 2010) com o objetivo de designar o processo de elaboração e sistematização de algum documento orientador ou de planejamento das escolas.

A partir do que apontam Deleuze e Guattari (1992), que dizem que “O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira (p. 47)”, proponho neste estudo utilizar o termo construção curricular com um sentido diferente daquele apresentado acima, que vem sendo utilizado em outros estudos, mas no sentido explicitar o entendimento de currículo como construção constante, infinita. A imagem apresentada a seguir ilustra a análise e o entendimento propostos.

**Fig. 2 - Conceituação de Construção Curricular**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do exposto, compreendo que a construção curricular é composta por três dimensões, sendo elas: de proposição, de materialização e de significação. Não há necessariamente, no meu entendimento, uma linearidade entre estas dimensões, nem mesmo uma linha clara e definitiva de onde inicia uma e termina outra, pois tanto a significação pode ser a base para as proposições quanto pode se dar a partir das experiências vividas na materialização. Da mesma forma, o que é materializado não precisa, obrigatoriamente, seguir o que foi proposto. Assim, esclareço que tal classificação dessas dimensões foi elaborada mais no sentido de facilitar um entendimento e um olhar para esse processo de construção curricular do que no sentido de encaixotar esses conceitos e fenômenos. Neste sentido, retomo que a proposta desta dissertação é a de “pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi” (MACEDO, 2006, p.104) ou que venha a ser.

### 2.2.1 Dimensão de Proposição

A dimensão de proposição está relacionada aos processos de elaboração de propostas, documentos, diretrizes, leis ou parâmetros em nível macro — fora do ambiente escolar — em que se explicitam finalidades e atribuições para o ensino escolar, mas também em nível micro, como os documentos elaborados e construídos para subsidiar o projeto de ensino das escolas. Neste sentido, podem ser tomados como constituintes do currículo na dimensão de proposição em nível macro, por exemplo, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2013), a “Base Nacional Curricular Comum” (BRASIL, 2015), os “Referenciais Curriculares” estaduais e municipais, a “Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e outros documentos elaborados pelo ou por solicitação do Estado.

Em nível nacional, os PCN’s (BRASIL, 1997) sugerem dois princípios fundamentais para a educação básica: a diversidade e a inclusão. Outrossim, propõem uma prática educativa que considere os interesses e motivações dos estudantes a fim de qualificar suas aprendizagens de modo que estes possam construir as capacidades necessárias para atuarem como cidadãos autônomos na sociedade e ao mesmo tempo serem capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação” (p. 5).

Também em nível nacional, as DCN's (BRASIL, 2013) indicam que apesar de estados, municípios e escolas terem autonomia para construir seus currículos, os princípios presentes nesse documento devem ser a base comum de toda a Educação Básica. Assim, sinalizo aqui alguns destes princípios: “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças [...] assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional [...]” (p.16). Além destes princípios, as DCN's indicam que à Educação Básica compete

o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17).

A partir desta indicação, as DCN's apresentam amplas e complexas demandas aos estados, municípios e escolas ao pensarem e elaborarem seus currículos. Mais recentemente, no ano de 2015, o governo nacional divulgou a implementação de um currículo básico para a educação no Brasil, nomeado de Base Nacional Comum Curricular (2015), que até sua segunda versão estava pautado nos princípios das DCN's (BRASIL, 2013). A produção deste documento, condutor e orientador do ensino em âmbito nacional, tem gerado diversos debates e reflexões entre professores do Ensino Superior e da Educação Básica<sup>7</sup>. Cabe salientar que a primeira versão do documento — que atualmente se encontra na sua terceira<sup>8</sup> — foi disponibilizada para consulta pública durante alguns meses do ano de 2015. Quanto ao teor da proposta, é possível identificar que esta reitera a organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, conforme indicavam as DCN's, assim como mantém a composição dos anos escolares em formato de ciclos, como propunham os PCN's (BRASIL, 1997). A proposta tinha como princípio condutor os direitos educacionais; desse modo, propõe que os conteúdos e componentes curriculares sejam balizados pelos aspectos culturais locais e globais,

<sup>7</sup> <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular> ; <http://cpers.com.br/tag/base-nacional-comum-curricular/> ; <http://www.anped.org.br/news/participantes-da-anped-sudeste-posicao-sobre-base-nacional-comum> ; <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-da-inicio-a-reflexao-sobre-curriculo-nacional-basico>.

<sup>8</sup> [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

pela igualdade de direitos e condições e pela problematização e conscientização sobre as questões de gênero, etnia e crenças. Todavia, para além das questões condutoras e balizadoras do ensino, o documento prevê conteúdos mínimos e objetivos específicos por ciclos de aprendizagem, aspecto que ao mesmo tempo em que pode servir de suporte aos professores e escolas, também pode limitar a autonomia destes para proporem e elaborarem seus currículos a partir das condições, situações, identidades e necessidades locais.

Em nível estadual, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), apesar de serem anteriores à Base Nacional Curricular Comum e também à última atualização das DCN's, apresentavam alguns pressupostos básicos, como a construção de um processo progressivo de aprendizagem, ter os estudantes como sujeitos de seu processo de aprendizagem; priorizar a interdisciplinaridade; desenvolver a contextualização do conhecimento com as vivências dos estudantes; a motivação do desejo de aprender; o respeito e a valorização das diferenças e o estímulo à autonomia.

Da mesma forma, a Proposta do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul<sup>9</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2011) teve como orientações e pilares a interdisciplinaridade, a pesquisa, a avaliação emancipatória, a solidariedade, a valorização da dignidade humana, a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, a relação teoria-prática e o trabalho como princípio educativo. Apresentou para a escola o desafio de desenvolver consciências críticas capazes de compreenderem a nova realidade e organizarem-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana. A partir disso, propôs para a organização curricular a seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social. Neste documento, o currículo é entendido como

o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.15).

---

<sup>9</sup> Como apresentado anteriormente, a escola onde realizei a pesquisa adotou a Proposta do Ensino Médio Politécnico também no Ensino Fundamental em 2013 e, desta forma, é relevante entender seus pressupostos e proposições para compreender as decisões curriculares da escola em questão.

A partir do exposto é possível compreender as diferentes orientações e demandas atribuídas à escola ao elaborar sua proposta curricular. Apesar dessas diversas propostas e orientações, entendo que as mesmas não se contradizem; algumas são mais amplas — apresentando elementos balizadores e condutores para o ensino — e outras são mais detalhadas — propondo conteúdos e conhecimentos específicos para cada etapa ou ciclo de ensino —, mas parecem manter os mesmos princípios, como o da pluralidade, diversidade e transformação social. Ainda assim, entendo que propostas/parâmetros/diretrizes e currículos mínimos têm diferentes implicações na autonomia dos professores e nas dimensões de materialidade e significação das construções curriculares.

Garcia e Lobo (2002) acrescentam que a maioria destas propostas tende a gerar uma homogeneização dos currículos se não houver um entendimento sobre as marcas socioculturais e históricas de professores, estudantes e da própria instituição escolar. Nesta mesma linha de pensamento, Apple (2006) aponta que um dos principais problemas dos currículos nacionais é a padronização dos objetivos educacionais, a proposta de um “lugar de chegada” comum para todos, desconsiderando que existem diferentes “pontos de partida”, diferentes expectativas de vida e diversos significados simbólicos construídos pelos sujeitos para o ensino e para as suas práticas culturais.

É neste sentido que Garcia e Lobo (2002) enfatizam que “existe, para além das políticas curriculares oficiais, uma vida cotidiana” (p. 61), que deve ser a base para as ações educacionais. Além disso, para os autores, um fator ainda mais nevrálgico desta padronização se trata de quem estabelece estas metas, quem tem servido de modelo e a quem interessa que estes objetivos sejam atingidos ou não. Ademais, no entendimento de Apple (2006) o estabelecimento de metas nacionais vem seguido da criação e realização de exames de avaliação e, desta forma, o ensino pode acabar por se focar em um teste/nivelamento da educação e se afastar das necessidades locais (APPLE; BURAS, 2008).

Segundo Apple (2006), essas avaliações em larga escala podem, ainda, acarretar uma culpabilização dos professores e da instituição escolar quando os estudantes não atingem as metas estabelecidas. Assim, aos professores é atribuída a razão do fracasso escolar, aspecto este que se relaciona com a precarização do trabalho docente (BERNARDI, 2014) pois, pouco se tem oferecido aos professores

as condições materiais, estruturais e psicológicas para desenvolver o trabalho demandado por estas políticas oficiais.

A produção de um currículo numa dimensão de proposição macro (municipal/estadual/nacional) não só interfere nas possibilidades de autonomia das escolas e professores, mas também oferece elementos para debates e problematizações, pois explicita propostas, concepções e entendimentos que muitas vezes podem estar implícitos nas propostas de governo. Na Proposta de Lei nº 193/2016, Escola Sem Partido, por exemplo, se tenta criar indicações para o trabalho nas escolas, indicando o que pode ou não ser trabalhado pelos professores. Os argumentos utilizados por seus idealizadores e apoiadores são de que os currículos das escolas vêm influenciando nas decisões políticas, pessoais e religiosas dos estudantes, em forma de doutrinação. Todavia, é possível questionar que outros interesses estão subjacentes à esta proposta. Retomarei algumas destas questões mais adiante, no capítulo de discussão e análise.

Assim, ao tornar pública uma proposta de currículo, explicita-se alguma intencionalidade quanto à formação da população. Desta forma, a divulgação destas propostas permite que a população questione as propostas expressas nestes documentos e, ao mesmo tempo, oferece suporte para que as escolas e a sociedade exijam as condições necessárias para o sucesso de tal proposta.

Na organização das escolas, a partir de ou em resistência às propostas curriculares macro, a gestão e a comunidade escolar elaboram os documentos que irão subsidiar suas práticas e seu projeto de escola, atendendo à dimensão de proposição em nível micro. Fonseca (2015) apresenta que o planejamento da escola se concretiza através da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como dos Planos de Trabalho, dos Planos de Unidade e dos Planos de Aula.

Segundo nomenclatura apresentada por Goodson (2012), o planejamento se configura como um currículo escrito que se caracteriza como um testemunho visível, público. Antes de escrever este planejamento, há que se realizar primeiro a seleção de saberes e conteúdos que irão compor este planejamento. Lopes (2012) aponta que o conteúdo é normalmente entendido como um conjunto de assuntos e temas que compõem determinada disciplina. Coll *et al* (1998) apresentam um conceito ampliado de conteúdos curriculares, entendendo-os como formas ou saberes culturais relacionados a explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja

assimilação é essencial para que se produza desenvolvimento e socialização dos estudantes na sociedade. Entendo “conteúdo” na perspectiva de Sacristán (2000), que o define como seleção conhecimentos e aprendizagens que os estudantes precisam construir a partir das finalidades elencadas para a educação em cada etapa da escolarização. Neste mesmo sentido, apoio-me em Darido (2001) para compreender o termo “saberes”, pois para a autora nem todos os saberes podem ser expressos em um currículo em forma de conteúdo, mas, ao mesmo tempo, fazem parte do currículo de forma subjetiva, como, por exemplo, os eventos e as datas comemorativas que a escola opta por trabalhar e comemorar; as regras e normas, passeios culturais e outros elementos que façam parte do cotidiano da escola. A autora ainda destaca que, ao selecionar os conteúdos, o professor precisa considerar a herança cultural daquela comunidade e “as necessidades sociais, as forças dominantes e os valores historicamente delineados, os sistemas de influência e mecanismos de decisão que consideram valiosos uns conteúdos enquanto outros não” (p.36).

Para Lopes (2012), a organização dos conteúdos em períodos/meses não deve se sobrepôr ao tempo necessário para a aprendizagem. Dessa forma, o planejamento é necessário para que o professor e os estudantes possam se organizar, mas precisa ser flexível para que os objetivos propostos possam ser atingidos da melhor forma. Neste sentido, o coletivo docente necessitaria frequentemente avaliar e reformular o planejamento a fim de construir o melhor caminho para atingir os objetivos propostos. Um elemento primordial nessa perspectiva é a intencionalidade pedagógica, que, segundo Sant’anna (1977), é o ato de planejar, organizar e sistematizar as aulas de forma consciente. Para que esta intencionalidade pedagógica permeie o processo de ensino, Lopes (1991) indica que as finalidades e os objetivos de ensino devem estar expressos de forma clara e concreta no planejamento.

Ainda, é preciso não perder de vista as questões condutoras do currículo da escola em questão — “que aprendizagens pretendemos que os estudantes construam ao longo deste período?”, “por que estes saberes são importantes?”, “qual o tempo necessário para construirmos estes saberes/conhecimentos?”. Para a seleção de conteúdos durante o planejamento, Nogueira (2001) propõe que o professor reflita sobre a relação entre as unidades didáticas, a importância deste tema naquele momento, as competências que espera que os estudantes construam

a partir do trabalho com este conteúdo, bem como sobre a forma de melhor contextualizar o tema com o cotidiano dos estudantes.

### 2.2.2 Da Proposição à Materialização

A dimensão de materialização está conectada com o cotidiano das escolas, com a materialização do planejamento, mas também com as relações que se estabelecem e são construídas. Esta dimensão considera a interação das relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestor escolar e escola-comunidade. Os principais elementos presentes na dimensão de materialização do currículo são as relações, as metodologias de ensino e a avaliação.

Ao concretizarem as propostas, apresentadas nas dimensões de proposição macro, professores, gestores e estudantes realizam diferentes movimentos interpretativos sobre os conceitos e propostas expressos no documento. Assim, apesar da possível unificação e generalização que uma proposta ou base curricular macro pode buscar, suas configurações e traduções para a materialização do currículo de cada escola pode ser diverso em função das condições, interpretações e culturas de cada contexto.

O primeiro elemento a ser observado na dimensão de materialização é a metodologia de ensino, ou seja, as formas como os conteúdos serão desenvolvidos. Lopes (2012) salienta que as estratégias e as metodologias de ensino e avaliação precisam ter coerência com os objetivos de aprendizagem propostos no planejamento. Lopes (2012) apoia a proposta dos PCN's de trabalhar os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, enfatizando que considera este trabalho imprescindível para se possibilitar uma formação que proporcione aos sujeitos condições para que eles possam ler criticamente a sociedade e os fenômenos que a configuram. Para a autora, os conteúdos devem ser significativos, interessantes e devem incluir elementos da vida dos alunos para serem assimilados de forma ativa e consciente.

Segundo Pérez Gomez (1998), a aprendizagem escolar é uma aprendizagem peculiar, porque se constrói em uma instituição que tem uma clara função social, de transmissão das formas culturais e sociais da vida em sociedade e de transformação a partir da apreensão e construção de novos saberes e perspectivas. O autor propõe que, através de um processo de diálogo e de negociação entre as disciplinas e a

cultura pública, se provoque a reconstrução das pré-concepções dos estudantes, não em uma tentativa de que estes adquiram e assumam a cultura adulta, mas sim para uma reconstrução destas pré-concepções.

Pérez Gomez (1998) apresenta três modelos de ensino, destacando suas potencialidades, dificuldades e limites. Um deles é o modelo mediacional centrado no professor, em que os processos de socialização dos docentes, de construção de suas crenças e hábitos seriam os principais responsáveis pelas formas que os professores agem e interagem em sua prática pedagógica. Outro modelo é o mediacional centrado no aluno, o qual considera que as identidades, subjetividades e culturas dos estudantes também determinam e influem no processo de aprendizagem. Sendo assim, os modelos mediacionais se limitam a centrar os resultados e processos de aprendizagem em um ou outro sujeito. Superando esta limitação, o modelo ecológico inclui o contexto social e cultural como elemento central, que cria demandas e influencia neste processo. Este modelo também propõe as trocas socioculturais e de significados como ponto-chave para a construção da aprendizagem.

No processo de ensino-aprendizagem, a questão da avaliação cumpre também o papel de manutenção da coerência entre as propostas, as intencionalidades e a construção da aprendizagem. A avaliação é empregada como ponto de identificação de qualidade em diversos tipos de atividades; por isso, é fundamental que sua concepção seja clara, propiciando que a aprendizagem cumpra com sua missão primordial, que é levar o ser humano a perceber as condições pessoais e profissionais de que é detentor, visando seu bom desempenho. Para que a avaliação e a aprendizagem possam atuar em sintonia, é necessário um trabalho de desmistificação da sua função, tanto no meio social quanto no escolar (BOTH, 2011).

Segundo Hadji (2001), a avaliação no meio escolar tem a função de contribuir para a aprendizagem, apresentando informações sobre o processo de construção dos saberes por parte dos estudantes e, assim, oferecendo elementos para que os docentes reflitam e repensem sobre sua prática pedagógica a fim de qualificá-la. Neste mesmo sentido, Perrenoud (1999) acredita que a avaliação deve ter como finalidade primeira a aprendizagem maior, apontando caminhos na solução de problemas e reinventando maneiras de democratizar o conhecimento. Sant'anna (1977) e Both (2011) sugerem que, para que a avaliação possa cumprir com esse

papel, é necessário que a escola e o professor tenham clareza de seus objetivos pedagógicos, para que possam selecionar os instrumentos mais adequados para atingir estes objetivos e, assim, através das informações obtidas, compreender como o conhecimento vem sendo construído pelos estudantes. Os instrumentos avaliativos são recursos e estratégias que auxiliam no processo de coleta de informações ao qual se propõe a avaliação e devem ser selecionados a partir dos objetivos estabelecidos para esta avaliação (CAMARGO, 2010). Leal (2006) sugere que a diversificação dos instrumentos avaliativos viabiliza a variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como possibilita a reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo construídos pelos estudantes.

Todavia, como salientam Darido e Rangel (2005), a seleção dinâmica e variada de instrumentos avaliativos não garante que a avaliação cumpra seu papel formativo. Assim, seria necessário manter um olhar atento ao processo todo, priorizando os aspectos qualitativos, valorizando os aspectos subjetivos e individuais na construção da aprendizagem, bem como propiciando o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem-avaliação seria parte da concretude e da expressão das propostas da construção curricular. Além do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, como dito anteriormente, outros elementos também compõem a dimensão de materialização da construção curricular, como as relações professor-aluno, a comunicação, o convívio e a (re)construção de normas/regras.

### 2.2.3 Dimensão de significação

Como apresentado anteriormente, não entendo que haja uma linearidade entre as diferentes dimensões da construção curricular. Compreendo, nesse sentido, que a dimensão de significação permeia tanto a dimensão de proposição quanto a dimensão de materialização e, ao mesmo tempo, pode ser produzida a partir de ambas. A dimensão de significação possui uma articulação mais direta com as representações e com a atribuição de sentidos, estando relacionada com as formas e os modos como os sujeitos envolvidos no processo de construção curricular significam e dão sentido às aprendizagens experienciadas no universo escolar.

Quando falo dos sujeitos envolvidos nesse processo me refiro a toda comunidade escolar, bem como aos gestores de políticas públicas curriculares, figuras políticas e pessoas que de alguma forma interfiram na construção curricular da escola.

Diferentes áreas do conhecimento, a partir de diferentes perspectivas teóricas, tratam/usam e definem o conceito de significado e de sentido, como a Linguística, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia. Na área da Linguística, Saussure (1995) define significado como sendo um conjunto complexo de informações acumuladas ao longo da História das comunidades humanas. Para este teórico, o significado é um conceito atribuído a um significante (no caso, uma imagem acústica). O laço entre o significado e o significante é denominado signo e, segundo este Saussure (1995), o signo linguístico é arbitrário; arbitrário na relação entre o significado e o significante, ou seja, não existiria uma relação natural entre um e outro. Saussure (1995) considera que os signos são compartilhados coletivamente e não elaborados individualmente pelos sujeitos. Neste sentido, os signos não seriam livres, mas efeitos do tempo e das forças sociais. Segundo Eco (1991) esta perspectiva teórica, na época, se apresentou como um grande avanço na compreensão do conceito de significado que até então era entendido como uma representação direta da coisa em si.

No campo da filosofia, Vigotski se destaca como um dos principais estudiosos do tema. Para este pensador, os significados são estáveis, mas mutáveis, construídos historicamente pela sociedade (ASBAHR, 2014). Os significados permitem a comunicação e a socialização de experiências.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2000, p.465).

Para Capuchinho (2007), pautada nos estudos de Vigotski, o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento e da linguagem. O sentido é uma dimensão mais próxima da subjetividade, sua produção é única e singular. Todavia, é possível considerar que a produção de sentido é atravessada pelos significados construídos e compartilhados e que circulam nos discursos da sociedade.

Estudiosos de uma perspectiva pós-estruturalista defendem a pluralidade e a flutuação na construção dos significados, bem como defendem uma desestruturação na unidade dos signos. O signo, nessa perspectiva, é entendido como

um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto “gato”), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de “gato”) ou um conceito abstrato (“amor”). O signo não coincide com a coisa ou o conceito [...] poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo (SILVA, 2007, p. 78).

Nesta linha, a linguagem é entendida como o local onde se constroem e reconstroem os sentidos e significados das coisas por meio dos diferentes discursos construídos e circulantes na sociedade. Os significados, nesse sentido, podem ser produzidos por meio dos processos de subjetivação aos quais os sujeitos estão colocados. Conforme aponta Foucault (1984) “não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação” (p.28).

A cultura ganha destaque nessa perspectiva, pois esta é entendida como a esfera, o lugar, na qual a disputa pela construção de significados acontece. As colocações de Costa *et al* (2003) sintetizam brevemente um pouco desse entendimento

[...] as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo [...] É na esfera cultural que se dá a luta pela significação. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (p.37-38).

Ainda nesse prisma, considera-se que essas disputas de significado, que se dão na esfera cultural, são atravessadas por questões de poder. “A cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (VEIGA-NETO, 2000).

Desse modo, compreendo que à escola são endereçadas diferentes finalidades, funções, papéis e que estas finalidades, por sua vez, estão baseadas nos sentidos e significados atribuídos a esta instituição. Estes significados são diversos, heterogêneos e inconstantes. Como apresentado acima, esse processo de significação da escola passa por diversas questões e aspectos. Apesar de não haver um sentido único dado a esta instituição, entendo que alguns ganham mais espaço e

ressonância na sociedade, ou seja, têm ganhado a disputa na luta pela significação da escola, tornando-se uma espécie de significado socialmente compartilhado e naturalizado. A partir disso, acredito que a dimensão de significação da construção curricular adquire bastante relevância, pois está conectada expressivamente com as dimensões de proposição e materialização.

### **2.3 Das Finalidades da Educação Física Escolar**

Diferentes práticas sociais e culturais, em distintos momentos históricos, produziram diferentes significados para a Educação Física escolar. Para Soares *et al* (1992), a Educação Física é “[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. [...] O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (SOARES *et al.*, 1992, p.41).

As aulas de EFI precisam ser um ambiente de reflexão, no qual a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988), dando oportunidade para a formação do homem consciente (OLIVEIRA, 1987). Para Darido e Rangel (2005), a Educação Física escolar pode ser um dispositivo de aprimoramento pessoal se levar os estudantes a conhecer, valorizar, apreciar, desfrutar e refletir criticamente sobre a cultura, a saúde e o lazer através de conteúdos como jogos, danças, esportes, lutas e ginástica.

Oficialmente, em nível nacional, os PCN's (1997) sugerem que a Educação Física no Ensino Fundamental siga os princípios de diversidade e inclusão através da cultura corporal de movimento. Propõem alguns objetivos para a Educação Física escolar com preocupação na formação de sujeitos críticos, focando nas possibilidades desta disciplina no ambiente escolar e promovendo o princípio da inclusão por meio de vivências que problematizem criticamente os conteúdos da cultura corporal.

Em nível estadual, os Referenciais Curriculares (2009) propõem como objetivo para a Educação Física escolar

[...] desenvolver competências que levem os alunos a, por exemplo, compreenderem os jogos motores como manifestações culturais produzidas pelos grupos sociais em certos períodos históricos; a lerem os esportes com base nos critérios de lógica interna e externa; a produzirem textos de “carne e osso” e “caneta e lápis” sobre as

relações possíveis entre esporte, saúde e educação; a proporem alternativas para o desenvolvimento de práticas corporais no tempo livre que privilegiem a participação de todos, entre tantas outras possibilidades de ler, escrever e resolver problemas no âmbito da Educação Física (p.99).

É importante sublinhar que essas orientações estão pautadas em diferentes perspectivas, pois os PCN's traçaram esses objetivos sustentando-se em diferentes abordagens pedagógicas. Já os Referenciais Curriculares (2009) têm os seus objetivos estabelecidos pela perspectiva dos Estudos Culturais, tendo enfoque na problematização da cultura, com ênfase no seu significado político.

A partir disso, é possível entender que são muitos os objetivos e finalidades atribuídas a Educação Física escolar em razão dos diferentes momentos históricos que atravessaram os sentidos e as práticas deste componente curricular. Todavia, entendo que sendo a Educação Física componente curricular da Educação Básica, fazendo, assim, parte da escola, há que se pensar qual a finalidade desta disciplina no currículo, o que lhe cabe a partir dos objetivos propostos e estabelecidos na construção curricular da escola.

Apesar de não haver um consenso sobre as finalidades desta instituição, que vem se modificando ao longo de gerações para atender a diferentes propostas de formação de sujeitos, a partir da construção do Projeto Político Pedagógico (pautado nas orientações de diretrizes nacionais e referenciais estaduais e municipais) os professores e a comunidade escolar pactuam e acordam um projeto de formação para sua escola. Assim, considero que a Educação Física também precisa fazer parte e se comprometer com este pacto e com estes acordos.

### 2.3.1 Que saberes elegemos para as aulas de Educação Física?

Após uma reflexão sobre o que se espera e o que se pretende com a Educação Física escolar, cabe pensar através de quais conteúdos e saberes atingiremos os objetivos propostos para este componente curricular no universo escolar?

Os PCN's (BRASIL, 1997) apresentam uma proposta de trabalho para a Educação Física com os conteúdos divididos em três blocos, sendo que o primeiro bloco engloba os esportes, as lutas, as ginásticas e os jogos; o segundo bloco é

composto pelas atividades rítmicas e expressivas e o último bloco envolve os conhecimentos sobre o corpo.

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) propõem para a Educação Física no RS o trabalho com os conteúdos em dois grandes eixos: “Práticas Corporais Sistematizadas”, que se subdivide em esportes, lutas, ginásticas, jogos motores, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas, e “Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento”, que se subdivide em práticas corporais e sociedade e práticas corporais e saúde. Além disso, os autores propõem outra divisão para o trabalho com os conteúdos: “para conhecer” e “para saber praticar”, sendo que o primeiro consistiria nos temas da cultura corporal que não fazem parte do cotidiano dos estudantes da escola em questão, assim, seriam trabalhados por períodos curtos a fim de que estes estudantes passassem a conhecer e interagir com a modalidade, em que não se objetivaria que os estudantes adquirissem alto grau de competências e habilidades necessárias para a prática. Desta forma, na categoria “para saber praticar”, se propõe o trabalho por períodos mais longos, com temas e conteúdos que façam parte do dia a dia dos estudantes e, desta forma, estes necessitariam adquirir habilidades mais complexas e específicas.

Daolio (2002) compreende que a Educação Física não precisa de uma organização/sistematização que padronize seus temas e conteúdos, mas entende que um planejamento que sirva como orientação para a prática pedagógica do professor, que seja constantemente avaliado e reelaborado, é necessário para que se possa dar conta da diversidade de práticas corporais nas aulas de Educação Física. Assim, defende a necessidade de planejamentos quando estes são tomados como referência, e não como verdade absoluta; construídos e debatidos com os alunos e relacionados com o projeto escolar.

Na perspectiva de Kunz (2012), a elaboração de um programa mínimo poderia oferecer opções para alguns professores que seguem a mesma metodologia e trabalham com os mesmos conteúdos em todas as etapas de ensino e ao longo de toda sua carreira. Todavia, parece que um currículo mínimo não oferece apenas oportunidades, mas pode determinar “o quando”, “o que” e “o como”.

Betti (1999), Darido (2001) e Bracht (2010) debatem o tema da hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física. Discutem, ainda, por que outras modalidades e conteúdos “não-esportivos” como dança, ginástica e cultura folclórica são deixados

de lado. Segundo estes autores, o esporte tem sido o principal conteúdo selecionado pelos professores de Educação Física na escola, valendo-se apenas do famoso “quarteto fantástico” (futebol, vôlei, basquete e handebol) e deixando de lado outros conteúdos. Betti (1999) chama a atenção para as funções que o professor de Educação Física acaba por assumir na escola, como treinador e/ou preparador físico, por muitas vezes não ter clareza da sua função e da disciplina na escola. A autora enfatiza, ainda, que o fato de o professor não dominar motoramente o conteúdo não deve ser fator definitivo para que o mesmo componha ou não o currículo da Educação Física na escola.

Dessbesell (2014) apresenta, nos achados de sua pesquisa, que, apesar de a cultura esportiva se manter ainda muito forte na prática curricular de professores de Educação Física, alguns movimentos já apontam para uma superação desta hegemonia. Para Dessbesell (2014) foi possível identificar

indícios de que a EFI começa a ser, de certa forma, redesenhada no contexto escolar [...] quando outros conteúdos surgem indicam que, se de um lado a tradição esportiva ainda tem força de legitimação na prática curricular, por outro, diferentes possibilidades começam a tomar forma, mesmo que não sejam aquelas práticas idealizadas pelos documentos curriculares (p. 79).

A autora entende que aquilo que acontece na prática curricular dos professores se encontra em uma espécie de “entrelaçamento não ordenado entre as dimensões do que dizem os documentos curriculares, das influências acadêmicas, suas concepções e aquilo que descreviam sobre suas experiências” (p.73), indicando, assim, a complexidade de elementos que estão associados ao que acontece nas aulas de EFI.

Em estudo realizado por Freitas (2012), é possível observar o enfoque dado aos esportes e à corrida nas aulas de Educação Física pelos professores colaboradores do estudo. O autor apresenta que os principais critérios para a seleção de conteúdos nas aulas de Educação Física citados por seus colaboradores são a disponibilidade de materiais e espaço físico e o domínio motor da modalidade/prática. Ao mesmo tempo, comenta que um dos colaboradores busca se pautar nos PCN's e em estudiosos que sugerem conteúdos específicos para cada faixa etária.

Lopes *et al* (2014) apontam que ao selecionar os conteúdos é importante que o professor enfoque no que almeja com seu fazer pedagógico. Neste sentido,

compreendem que há a necessidade de uma seleção dinâmica dos conteúdos para as aulas de Educação Física, mas salientam, assim como Betti (1999), que apenas uma seleção dinâmica não garante a pedagogização e significância dos conteúdos. Nesta mesma proposição, Pereira e Moreira (2005) sugerem que estes conteúdos precisam ter sentido e significado, integrando os estudantes na cultura corporal de movimento. Ou seja, assim como explana Bracht (2010), não basta selecionar diferentes conteúdos, pois, para que a Educação Física esteja integrada à escola e cumpra com seu papel formador, não basta apenas praticar o esporte, ou as lutas, ou as danças, há que se trabalhar os conhecimentos sobre estas práticas.

Nesta linha de pensamento, Neira (2008) propõe a cultura corporal popular como conteúdo para Educação Física na perspectiva de um currículo multicultural. Através de um estudo realizado por meio de uma pesquisa-ação, Neira (2008) mapeou as práticas e atividades que compunham a cultura corporal popular da comunidade estudada e propôs trabalhar com estes temas através de uma releitura e ressignificação dos signos relacionados a estas práticas. Por meio de uma estratégia de ensino inspirada na etnografia, formulou-se um currículo multicultural para a Educação Física em que os estudantes e a comunidade foram sujeitos ativos e participantes do processo. Para o autor, além da relevância da cultura popular como conteúdo das aulas, a metodologia de ensino auxiliou na construção de uma postura crítica dos estudantes frente aos temas desenvolvidos, o que também permitiu maior receptividade e ampliação do leque de possibilidades de conteúdos a serem integrados ao currículo.

É possível perceber que muitas são as motivações, inspirações e formas pelas quais os conteúdos e saberes para as aulas de Educação Física são selecionados. Alguns elementos parecem ser mais definitivos e/ou mais influentes na construção curricular da EFI, como as experiências vividas por docentes durante a Educação Básica; as experiências e saberes construídos na formação inicial dos docentes; as representações e expectativas sobre a docência e sobre a EFI; as possibilidades e experiências de formação continuada e as condições estruturais, materiais e políticas do ambiente escolar. Desta modo, a partir e apesar da amplitude de saberes e conteúdos possíveis para as aulas de Educação Física, as decisões e seleções por este ou aquele conteúdo, “quando” e “como” desenvolvê-lo, passam por diversos elementos e questões.

Em estudo realizado por Freitas (2001) na rede de Gravataí/RS, é possível observar alguns caminhos trilhados pelos professores de Educação Física que colaboraram com o estudo para selecionarem os conteúdos das aulas de 5ª a 8ª série. O autor aponta como aspectos marcantes das seleções feitas pelos professores o percurso formativo dos mesmos na Educação Básica, na Formação Inicial e na Formação continuada<sup>10</sup>, o acúmulo das experiências profissionais e a cultura docente/escolar. Assim, o autor sinaliza que, no contexto pesquisado, estes aspectos têm conduzido os professores a uma seleção de conteúdos predominantemente esportivos. Além disso, o apoio da instituição e do município à prática esportiva na escola também se apresentou como um importante elemento de escolha deste conteúdo.

Corroborando com os achados de Freitas (2001), Bracht (2010) chama a atenção para o fato de muitas vezes o planejamento da Educação Física nesta etapa conter apenas o conteúdo esportivo, estando este dividido por bimestres ou trimestres. O autor salienta que uma das consequências do trabalho apenas com o conteúdo esportivo é a criação e o desenvolvimento de habilidades e competências comuns, limitando as aprendizagens dos estudantes. Além disso, Fonseca e Freire (2006) apresentam em sua pesquisa que comumente no Ensino Fundamental a Educação Física nos anos iniciais tem se focado nos conhecimentos procedimentais e que os saberes conceituais têm sido mais trabalhados nos anos finais.

Outro ponto a ser considerado na seleção de objetivos, conteúdos e metodologias de trabalho é a cultura das turmas, suas representações e crenças. Segundo Lopes *et al* (2012), é possível que os adolescentes do Ensino Fundamental se difiram dos adolescentes do Ensino Médio por terem necessidade de provar sua maturidade, assim, podem negar a participação em atividades que considerem infantis, enquanto os estudantes do Ensino Médio parecem já ter superado esta necessidade de provar aos outros que são adultos. Conforme apresentam os autores neste artigo, os estudantes do Ensino Médio se apresentaram mais dispostos a vivenciar novas experiências corporais e até mesmo se divertiram ao realizar alguns jogos, ao passo que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental se negaram a participar ou expressaram muita vergonha ao praticarem em público jogos “infantis”. A partir disso, parece-me um grande desafio elaborar um currículo

---

<sup>10</sup> A formação permanente ou continuada apresentada pelo autor refere-se aos cursos, seminários, oficinas e leituras realizadas pelos docentes.

para os anos finais do Ensino Fundamental que mobilize o desejo e a motivação destes estudantes e, ao mesmo tempo, atenda às finalidades da disciplina nesta etapa.

Neste sentido, buscando orientar e auxiliar os professores na seleção de conteúdos, os PCN's sugerem que antes os professores respondam algumas perguntas, como, por exemplo, "quem são os alunos do Ensino Fundamental?", "quais são seus conhecimentos prévios?", "quais são seus interesses de aprendizagem?" (p.45). Desta forma, o documento propõe os critérios para seleção de conteúdos: relevância social, características dos alunos, especificidades do conhecimento da área. Além disso, salienta a necessidade destes conteúdos estarem relacionados com o Projeto Político Pedagógico da escola. Quanto à avaliação, sugere que os instrumentos atendam à demanda dos objetivos educativos expressos na seleção de conteúdos a partir de uma perspectiva processual.

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) sugere para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental entre 44% e 50% de esportes, de 10% a 18% de ginásticas, 10% de jogos motores, 8% de lutas, 10% de práticas expressivas, 10% de práticas junto à natureza, 6% de atividades aquáticas, 6% de práticas corporais e sociedade e 6% de práticas corporais e saúde. Para a elaboração desta proposta os autores do documento apontam que se pautaram em princípios como a sequência/progressão das competências, mas salientam que se trata apenas de uma sugestão; sendo assim, cabe aos professores de cada escola fazerem uma leitura de seu contexto e das características socioculturais da comunidade escolar e adequar os percentuais.

Muitas são as orientações, sugestões e proposições para a Educação Física no Ensino Fundamental. A multiplicidade de identidades desta disciplina possibilita que esta se configure de diferentes formas e modos. Como apresentado anteriormente, muitos fatores, elementos e sujeitos participam do processo de construção da Educação Física no Ensino Fundamental, de forma direta ou indireta, como docentes, gestores, estudantes, comunidade escolar e setores governamentais.

Algumas questões, no entanto, mereceriam ser refletidas, como "quais as finalidades da EFI nos anos finais do Ensino Fundamental?", "o que difere a EFI no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?", "como a configuração da EFI no Ensino Fundamental se integra à proposta de ensino desta etapa de ensino nas escolas?".

### 3 PERCURSO ETNOGRÁFICO

Para relatar e explicar o percurso metodológico realizado nesta pesquisa, primeiramente retomo o problema de pesquisa que orienta o estudo bem como os objetivos geral e específicos. O problema de pesquisa está elaborado da seguinte forma: **“Como a Educação Física vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão?”**. Neste sentido o objetivo geral da pesquisa foi **compreender como a Educação Física vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão**. Cabe esclarecer que após a banca de qualificação do projeto desta pesquisa, juntamente com o ingresso no campo e com a realização de novas leituras, alguns objetivos específicos foram repensados e reorganizados. Assim sendo, apresento abaixo os objetivos específicos em sua atual configuração:

- 1 Compreender que finalidades os docentes, gestores e estudantes concebem e atribuem para a educação e a para a EFI;
- 2 Entender como vem acontecendo o processo de construção curricular da escola e o lugar que a EFI ocupa nesse processo;
- 3 Compreender quais e como os saberes e conteúdos integram a construção curricular da escola e da EFI;
- 4 Identificar e compreender as tensões, conflitos, relações e problemáticas envolvidas no processo de construção curricular da EFI.

As decisões metodológicas para realização desta pesquisa foram tomadas com vistas a atender o problema de pesquisa e os objetivos traçados. Neste sentido, a pesquisa esteve apoiada nos métodos qualitativos, os quais não apresentam a preocupação de generalizar os achados e sim de estudar um grupo ou situação em específico (NEGRINE, 2010, p.61). Além disso, a pesquisa qualitativa ocorre na partilha e no contato com pessoas, fatos, fenômenos e lugares. Segundo Wittrock (1989), a pesquisa qualitativa é realizada principalmente de forma participativa, por meio da apreensão das perspectivas e significados construídos pelos sujeitos e com o intuito de compreender a dinâmica interna do contexto e do fenômeno estudado.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do Rio Grande do Sul localizada em Viamão (a partir de autorização consentida conforme modelo apresentado no apêndice 3), na qual realizei parte da coleta das informações para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. A escola está situada em um bairro pertencente à cidade de Viamão, quinto município da região metropolitana de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul (REHBEIN; FUJIMOTO, 2007). A figura a seguir apresenta algumas informações acerca da população:

**Figura 03 — Dados gerais da população de Viamão**

|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>Informações sobre Ensino:</b>                          |                   |
| Matrículas - Ensino fundamental:                          | 41.482 Matrículas |
| Matrículas - Ensino médio:                                | 8.915 Matrículas  |
| Docentes - Ensino fundamental:                            | 1.441 Docentes    |
| Docentes - Ensino médio:                                  | 472 Docentes      |
| <b>População residente por sexo:</b>                      |                   |
| População residente de Homens:                            | 116.483 pessoas   |
| População residente de Mulheres:                          | 122.901 pessoas   |
| <b>População residente por cor ou raça:</b>               |                   |
| População residente - Branca:                             | 179.284 pessoas   |
| População residente - Preta:                              | 28.059 pessoas    |
| População residente - Parda:                              | 30.215 pessoas    |
| <b>População residente por rendimento:</b>                |                   |
| Rendimento nominal mensal até 1/4 do salário mínimo:      | 2.033 pessoas     |
| Rendimento nominal mensal de mais de 30 salários mínimos: | 81 pessoas        |

Fonte: Prefeitura de Viamão<sup>11</sup> (informações acessadas em janeiro de 2016).

Existem muitas controvérsias acerca da origem do nome da cidade de Viamão, uma dessas versões

é a de que, a certa altura do Rio Guaíba, pode-se avistar cinco afluentes (rios Jacuí, Caí, Gravataí, Taquari e dos Sinos), que formam uma mão espalmada. Daí a frase: “Vi a mão”. Conforme alguns, seria originário do nome “ibiamon”, que significa “Terras de Ibias” (pássaros). Outros afirmam que seria uma passagem entre montes, o que chamavam de via-monte. E existe ainda o relato de que teria como origem o antigo nome da província de Guimarães, em Portugal: Viamara (VIAMÃO, 2006<sup>12</sup>).

Por muito tempo Viamão foi considerada cidade-dormitório, pois grande parte da população trabalhadora da cidade se deslocava para a capital para se empregar e, além disso, poucos espaços de lazer e diversão eram oferecidos na cidade. Este cenário vem se modificando timidamente nos últimos dois anos (2014-2015), quando parece ter havido um maior investimento nos setores de cultura, lazer e educação da cidade. A título de exemplo, sinalizo o aumento da oferta de cursos técnicos e

<sup>11</sup> [http://www.viamao.rs.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=6](http://www.viamao.rs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=6)

<sup>12</sup> <http://www.viamao.rs.gov.br/portal/cidade/1/Hist%C3%B3ria>

superiores, o aumento de estabelecimentos como lancherias e bares e a ampliação de projetos e atividades oferecidas pela prefeitura como cursos de teatro e oficinas artísticas.

Em relação à extensão territorial, predomina no município a área rural, embora sua área urbana seja bastante populosa. A população da cidade é bastante variada quanto ao poder aquisitivo, mas, ainda assim, sua maior parte apresenta renda de até 2 salários mínimos. Nos trechos de Lindemayer (2013) é possível identificar algumas características da cidade:

Apresenta uma mistura de cavalos, gaúchos a caráter com condomínios luxuosos e carros importados. A cidade está na história do Rio Grande do Sul desde 1700. Ocupada por índios, tropeiros, portugueses e negros. Com o rápido aumento populacional a cidade ficou precária em muitos aspectos como saneamento, segurança, saúde e lazer (p.10).

Por algum tempo os parques Itapuã e Saint'Hilaire foram considerados e adotados como espaços de lazer pela população municipal. Todavia, a partir de diferentes mudanças na cidade e na sociedade, como aumento de criminalidade e violência e o crescente uso de tecnologia, estes têm sido espaços cada vez menos frequentados. Entre os anos de 2010 e 2015, o Lago Tarumã, o Ginásio municipal — localizados no centro da cidade — e as praças e bares da vila Santa Isabel — mais próxima do Campus do Vale (Campus Universitário da UFRGS), na divisa com Porto Alegre — têm sido os espaços mais procurados e ocupados para as atividades de lazer e diversão da população.

As escolas municipais, em sua maioria, ofertam o ensino de 1º a 5º ano. A escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fica, em grande parte, sob a responsabilidade das escolas estaduais localizadas no município. Estas costumam estar centralizadas a fim de serem acessíveis para estudantes de diferentes bairros da cidade.

A escola compreende, então, o contexto municipal e local no qual está situada, mas também o contexto estadual de ensino, uma vez que se trata de uma escola estadual. Conforme expressam os dados apresentados pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2013), por volta de 60% da população matriculada no estado se encontra no Ensino Fundamental.

Historicamente, a Rede Estadual de Ensino do RS tem sido considerada “a prima pobre<sup>13</sup>” das escolas públicas, com os mais baixos salários, com as piores estruturas e condições físicas e materiais. Inegavelmente, nos últimos anos a situação das escolas tem sido de carência e dificuldades cotidianas. Ao mesmo tempo, este período vem sendo marcado pela mobilização conjunta de professores, equipes diretivas, pais e estudantes na luta por valorização da escola e investimento no ensino das escolas estaduais.

No ano de 2015, professores da Rede Estadual de Ensino do RS fizeram paralisações e greve. Segundo o CPERS (sindicato dos professores do estado), o piso salarial de um professor que trabalha 20h semanais está abaixo do salário mínimo. A categoria e sua entidade representativa, o CPERS<sup>14</sup>, exigiram nesta greve que o governo do RS pagasse o piso salarial nacional. A luta das escolas, além da questão salarial, era por condições mínimas de trabalho e de ensino para os estudantes e por um projeto de ensino participativo.

As escolas estaduais do Rio Grande do Sul são diversas e organizadas de diferentes formas. Assim, não é possível partir de um padrão ou estilo de escola. Estas informações acerca do contexto da rede estadual foram apresentadas a fim de auxiliar na compreensão do cenário atual no qual a escola está inserida.

A escola campo e objeto da pesquisa é de médio porte, na qual se estrutura o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes são oriundos do próprio bairro onde a escola se localiza e de algumas vilas próximas. A escola em questão conta com 15 salas de aula, uma biblioteca, sala de vídeo, refeitório, duas quadras de esporte, além das dependências administrativas, bar, almoxarifado e banheiros. A escola, disposta em 2 pisos, conta com um saguão coberto e as salas de aula são temáticas. No apêndice 7 apresento uma planta ilustrativa construída a fim de permitir que o leitor se situe dentro da escola ao longo do texto. O setor pedagógico e as etapas de ensino estão divididos por turnos. No turno da manhã se desenvolvem as aulas de Ensino Médio e dos anos iniciais, no turno da tarde dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e no turno da noite da EJA.

Sendo a proposta desta pesquisa estudar e compreender uma situação específica, um contexto particular, um fenômeno atual e específico, caracterizo-o

---

<sup>13</sup> [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos\\_det.jsp?PAG=1&ID=94](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=94)

<sup>14</sup> <http://www.cpers15nucleo.com.br/site/index.php?acess=9&id=14>

como um estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso busca retratar e compreender uma realidade singular em sua completude e de forma aprofundada. Yin (2010) sugere que o estudo de caso é realizado quando o intuito é compreender fenômenos contemporâneos e atuais; quando as perguntas orientadoras da pesquisa são “COMO” e “POR QUE”; quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre o fenômeno e quando se propõe estudar um fenômeno em seu meio. Conforme salienta Molina (2010), é preciso ter clareza que o estudo de caso não se trata apenas da escolha de um percurso metodológico, mas sim de um objeto de estudo. Segundo a autora, o estudo de caso no âmbito educativo pode ser definido como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos. Alves-Mazzotti (2006) esclarece que em um estudo de caso em uma escola é preciso considerar as peculiaridades desta escola, suas características e singularidades, mas também os aspectos sociais, históricos e econômicos que se integram a este sistema escolar.

Entendo esta pesquisa como um estudo de caso porque o contexto pesquisado apresenta certa peculiaridade por se tratar de uma escola estadual do RS localizada em Viamão, mas que não se localiza em uma área central no município, como ocorre muitas vezes nas escolas estaduais, e conta com um corpo discente que em sua maioria reside na comunidade onde a escola está localizada. Por se tratar de uma escola que oferece todo o Ensino Fundamental e Médio muitos estudantes iniciam e concluem a Educação Básica nesta escola e fazem parte efetivamente da comunidade escolar. Inicialmente, durante a escrita do projeto de pesquisa, considerei que outra peculiaridade desta escola era a decisão da mesma de incorporar nos anos finais do Ensino Fundamental alguns preceitos e propostas do Ensino Médio Politécnico. Decisão esta que havia sido viável em razão de um acordo feito com a 28ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE<sup>15</sup>), durante os anos de implantação do Ensino Médio Politécnico. No entanto, tal tratativa não se renovou no ano de 2015, com a atual gestão da 28ª CRE. Ainda assim, entendo que este posicionamento da escola se apresenta como uma particularidade, por considerar relevante que os estudantes já estivessem em contato com a proposta que vivenciariam no Ensino Médio. Muito deste posicionamento também está relacionado com a afinidade da escola com a pesquisa (elemento significativo da

---

<sup>15</sup> As escolas estaduais do Rio Grande do Sul estão organizadas e geridas por regiões. A 28ª CRE compreende os municípios de Alvorada, Cachoeirinha, Glorinha, Gravataí e Viamão.

proposta politécnica). Ao longo das observações pude entender que o incentivo e a proposta de trabalhar com pesquisa e com projetos se apresenta como uma interessante característica dessa escola, pois mesmo com a retirada do Ensino Médio Politécnico os trabalhos de pesquisa e os projetos se mantiveram; a exemplo disso cito a Mostra de Ciências, que se configura como uma espécie de iniciação científica.

Estou ciente de que muitas das características citadas podem ser identificadas em outras escolas e, desta forma, estas características não fazem desta uma escola única, mas entendo que o estudo de um caso não é necessariamente o estudo de algo que seja único, mas sim de algo particular. Assim sendo, outros contextos que apresentem características que se aproximem desta escola — como possuir e ofertar toda a Educação Básica, se localizar periféricamente na cidade, contar com um coletivo discente que pertence à comunidade na qual a escola está inserida, valorizar e incentivar o trabalho por meio de pesquisas e projetos — podem se identificar, se reconhecer. Nesse sentido, não entendo que a escola em si seja um caso, mas o caso aqui é a construção curricular desta escola, que possui as características citadas acima. Lüdke e André (1986) sugerem que neste tipo de estudo o pesquisador precisará “observar momentos de aula, de reuniões, de merendas, de entrada e saída dos alunos, bem como coletar dados do começo ao fim do semestre/ano letivo” (p.19), pois, como apontam Bogdan e Biklen (1994, p.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto [...]”.

A partir da questão problema que conduz esta pesquisa, das orientações apontadas pelos autores acerca do estudo de caso e tendo em vista que este pode ser realizado de diferentes formas, entendi que a etnografia seria a forma de investigação mais coerente para realização desta pesquisa, pois, como expõem Schmidt e Garcia (2001), o estudo etnográfico apresenta características que favorecem a compreensão sobre a cultura escolar, elemento este que tem relação direta com a construção curricular nas escolas. Além disso, em um estudo de caso, a pesquisa etnográfica, por proporcionar múltiplas fontes de informação e evidências e por propiciar ao pesquisador a compreensão sobre a organização do ambiente pesquisado, pode apresentar diferentes perspectivas sobre o caso investigado (MARTINS, 2008).

Segundo Geertz (1989) e Triviños (1987), a etnografia se caracteriza por uma densa descrição dos significados que sustentam uma cultura. A etnografia se sustenta no modelo de investigação antropológica e assim cabe, ao pesquisador nesta perspectiva, investigar e permanecer no campo por um longo período de tempo, observando e buscando compreender as crenças do grupo em questão, suas representações sobre determinado fenômeno e os significados e interpretações que o grupo constrói acerca de alguma temática (FERRI, 2001). Ferri (2001), citando André (1995), considera que pesquisar o universo escolar à luz da etnografia consiste em

[...] colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações de interação que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel de cada sujeito neste complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, reconstruídos ou modificados (p. 24).

Desta forma, o estudo de caso através de uma pesquisa etnográfica pareceu abarcar elementos intrinsecamente ligados aos aspectos que intervêm e atuam nas decisões presentes no processo de construção curricular e permitem compreender as singularidades e especificidades do contexto da pesquisa.

Em razão do tipo de estudo e da problemática que o orienta, a pesquisa contou com a observação participante, tendo seu registro em diário de campo (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2010) como principal estratégia para coleta das informações, pois, como sugere Woods (1995), esta é a técnica mais importante em uma pesquisa etnográfica. Para auxílio dos registros das observações foram utilizadas fotografias e gravações de áudio, tendo em vista que estas auxiliam a memória do pesquisador e fornecem elementos importantes para o processo de análise (FERRI, 2001). As observações foram realizadas durante o ano de 2016 e tiveram duração de dez meses, iniciando no mês de março e finalizando no mês de dezembro. No diário de campo foram registradas observações de aulas, reuniões, recreios, entradas, saídas, eventos, conselhos de classe e até mesmo de postagens na página do *Facebook*<sup>16</sup> da escola.

---

<sup>16</sup> Trata-se de uma rede social bastante popular de grande acesso, na qual a escola possui uma página em que publica/compartilha suas atividades e notícias.

Além das observações, a pesquisa também contou com análise de documentos. Os documentos analisados foram aqueles disponibilizados pelos colaboradores/participantes da pesquisa, como o Regimento Escolar (construído ao final de 2016); o Projeto Político Pedagógico da escola, que se encontra desatualizado (conforme apontamento feito pelos colaboradores), sendo sua última versão do ano de 2013; o documento de Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio (produzido e enviado para a escola pela secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul); a Planilha de Acompanhamento do Desempenho Escolar da Educação Física; o Calendário Escolar e o Plano de Trabalho da Educação Física. A análise documental foi utilizada como apoio às observações, como propõe Woods (1995), pois esta esteve focada nos documentos nomeados por Calado e Ferreira (2005) de fontes primárias, que são documentos resultantes do funcionamento cotidiano do sistema que está sendo investigado.

Woods (1995) aponta que, apesar da observação se constituir como principal instrumento de coleta de informações, a entrevista semiestruturada se configura como importante fonte de informação sobre as representações e concepções dos sujeitos e dos interlocutores sobre algum fenômeno. Neste sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, a supervisora dos anos finais e Ensino Médio e a professora de Educação Física responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental (e mais algumas turmas de Ensino Médio e EJA). A estratégia da entrevista semiestruturada auxilia na obtenção de informações acerca de questões concretas e previamente elencadas pelo pesquisador e ao mesmo tempo permite que o entrevistador aborde algum tema que surja durante a própria entrevista, dando possibilidades para que o entrevistado se sinta confortável para aprofundar alguma questão que lhe seja relevante (NEGRINE, 2010). Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, segundo Negrine (2010), a entrevista permite aprofundar e abordar questões surgidas e situações vivenciadas durante o tempo de observação. As entrevistas, por esta questão, foram realizadas no mês de dezembro, na intenção de poder tematizar e aprofundar as questões observadas ao longo do ano letivo. A entrevista com a supervisora foi realizada em um único momento, conforme ilustra o apêndice 8. Já as entrevistas com a diretora e a professora de EFI precisaram ser

realizadas em dois momentos, conforme é possível ver no apêndice 8. Destaco, como aprendizagem na realização das entrevistas, que a possibilidade de realização destas em dois momentos, principalmente quando há muitos pontos e temas a serem tratados, pode se apresentar como algo proveitoso. Pude perceber que ao retomar alguns pontos (no segundo dia de entrevista) que haviam sido tematizados no primeiro dia, as formulações das entrevistadas foram mais elaboradas e aprofundadas, possivelmente pelo tempo que dispuseram para refletir sobre estes pontos entre uma entrevista e outra. Sinalizo que, visando atender às questões éticas da pesquisa, as participantes que realizaram as entrevistas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme demonstrativo presente no apêndice 1, e, além disso, foi-lhes entregue a transcrição fiel de sua entrevista a fim de que pudessem ajustar, retirar e/ou acrescentar algo.

Com o objetivo de identificar e compreender alguns entendimentos de Educação Física, seus saberes e configurações nas perspectivas do grupo discente da escola utilizei, também, a técnica do Grupo de Discussão (GD). Os estudantes foram escolhidos com auxílio da diretora e da professora de EFI, que sabiam das possibilidades de os responsáveis permitirem ou não a participação e da disponibilidade dos estudantes de participarem. Além disso, a escolha dos estudantes também se deu por meio dos critérios de representatividade tipológica. Primeiramente estabeleceu-se que seriam escolhidos um menino e uma menina de cada turma. A partir disso, foram escolhidos estudantes que estivessem mais envolvidos com as aulas de EFI e outros que não se envolviam muito; estudantes que se manifestavam bastante e outros mais quietos; uns que nas aulas livres ocupassem mais a quadra principal e outros que ocupassem outros espaços.

Foram organizados dois Grupos de Discussão, um com estudantes dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos e outro com estudantes dos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos. Os GD's foram realizados conforme disponibilidade da escola e dos estudantes e apenas após a assinatura dos TCLE's pelos estudantes e seus responsáveis (conforme modelo apresentado no apêndice 2), o que foi um processo um pouco demorado, pois alguns estudantes haviam perdido os papéis e outros esqueciam de mostrar aos pais. O GD com os 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> foi realizado primeiro, pela questão da disponibilidade, com dois estudantes da turma 91, dois estudantes da turma 92, dois da 82 e 1 da 81. O GD com os 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos foi realizado posteriormente, contando com dois estudantes da turma 72, dois da 71 e dois da 62. Os grupos foram organizados desta forma por entender que

possivelmente seus interesses, conflitos e vivências se afinem e se aproximem devido à idade, aos interesses e ao contexto e organização das aulas. Apesar de autores sugerirem a realização de grupos de discussão com até 12 participantes, após auxiliar um colega do grupo de pesquisa com a realização de um piloto de GD com estudantes do Ensino Fundamental foi possível compreender que tal dinâmica com crianças se diferencie da realização com adultos, necessitando, assim, ser realizado com um número menor de participantes. Entendo que, desta forma, a dinâmica pôde ser mais fluida e oportunizou a fala e a escuta de todos. Ainda sim, saliento que o GD com os 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> foi bastante tumultuado e agitado e, por conta disso, houve momentos em que, no áudio, tive bastante dificuldade de compreender as falas dos estudantes, o que dificultou um pouco a transcrição do grupo na íntegra. Considerando que os grupos foram realizados com estudantes menores de idade, julguei ser pouco apropriado lançar mão da filmagem para compor o registro, tendo utilizado apenas o registro por meio da gravação de áudio (em dois equipamentos simultaneamente) e algumas anotações realizadas no momento dos GD's.

O GD se trata de uma estratégia investigativa que tem por objetivo compreender as opiniões e posicionamentos dos indivíduos enquanto parte de um coletivo, de um grupo, permitindo identificar e apreender conflitos e divergências sobre o tema da investigação (FONSECA, 2008). O GD tenciona apreender um discurso cotidiano sobre uma determinada realidade social (SANTOS, 2007). Interessa, nesse sentido, compreender significados e representações sociais acerca de um determinado fenômeno compartilhado entre um certo grupo, “[...] as opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista [...] Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p.245).

A escolha destes diferentes instrumentos de coleta das informações está pautada primeiramente na natureza do estudo, mas também por entender que a variedade destes instrumentos pode oferecer informações significativas e vastas acerca do tema e do campo de investigação. No apêndice 8 é possível observar uma síntese do trabalho de campo e dos instrumentos utilizados.

A decisão de contar com diferentes sujeitos como participantes e colaboradores da pesquisa se dá por compreender que todos estes auxiliam/fazem parte da construção curricular da escola, tendo em vista que conforme o referencial teórico esta construção parte de um trabalho coletivo, mesmo que de forma indireta

ou inconsciente. Partindo deste entendimento, nesta pesquisa considerei participantes do estudo aqueles que participaram diretamente da pesquisa, através de entrevistas e/ou grupo de discussão. Reconheço o restante do coletivo docente, da equipe diretiva, dos agentes educacionais e dos estudantes como colaboradores do estudo, por entender que é com e partir desse coletivo que se dá a construção curricular dessa escola.

Os nomes dos participantes e colaboradores do estudo foram substituídos por nomes fictícios que, em sua maioria, foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Os colaboradores escolheram seus nomes no dia da formação durante um espaço que me foi cedido a fim de explicar a minha presença na escola e a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa. Para aqueles que não tiveram tempo, ou não fizeram questão de sugerir um nome, foi feita uma composição entre o nome e o sobrenome, com exceção da diretora (que delegou esta tarefa a mim) que teve seu nome inspirado em uma personagem da literatura brasileira em função da sua formação e da sua proximidade com esta área. Os estudantes escolheram seus nomes fictícios ao final da realização do GD.

Assim sendo, a pesquisa contou com dezesseis participantes (a diretora Madalena, a supervisora Pequena, a professora de EFI Janaína e os estudantes Clotilde, Jorge, Jéssica, Irineu, Matilde, Cris, Romerito, Júlia, Don Juan, Coraline, Allison, James e Lucka) e como colaboradores o restante dos trabalhadores da escola (oito pessoas da equipe diretiva, dez agentes educacionais, vinte e dois professores dos anos finais e nove professoras dos anos iniciais) e dos estudantes (não sendo possível constar o nome de todos os estudantes da escola na pesquisa optei por informar apenas o quadro de trabalhadores, visível nas figuras apresentadas nos apêndices 9, 10 e 11).

O nome fictício para a escola também foi escolhido a partir de sugestões dadas pelos colaboradores e participantes. Madalena, Flor de Orvalho (supervisora dos anos iniciais), Renata (vice-diretora da tarde) e eu buscamos escolher algum nome que representasse a identidade da escola. Diante da dificuldade que encontramos de escolher um nome que contemplasse a complexidade das características da escola, de seus fazeres e práticas acabamos optando pelo nome *Múltipla*, que havia sido sugerido por um dos colaboradores. Entendemos que o nome não contempla 100% as peculiaridades e características da escola, mas, não visualizando outra opção mais coerente, optamos por esta que exprime a

multiplicidade de ideias, perspectivas, formas de pensar e de fazer. Assim, o nome Múltipla busca abarcar a pluralidades de sujeitos, ideias, metodologias e finalidades que esta escola possui.

A análise das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo, que busca descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, possibilitando reinterpretar as mensagens e compreender seus significados (MORAES, 1999). Triviños (1987) aponta que existem três etapas fundamentais para a realização da análise de conteúdo, quais sejam, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise se configura como a organização do material de análise, ou seja, a seleção das técnicas que serão utilizadas para a coleta das informações; a descrição analítica é composta pelos processos de codificação, classificação e categorização; a interpretação inferencial é uma análise mais aprofundada, uma reflexão e interpretação sobre os elementos fornecidos pelos dados empíricos. Cabe, ainda, destacar que as interpretações tecidas ao longo dessa dissertação foram cotejadas e validadas por meio de diálogos com colegas acadêmicos (do Grupo de Pesquisa F3P-efice), com meu orientador, com a literatura e também com os participantes da pesquisa.

## **4 CONSTRUINDO O CAMINHO NA CAMINHADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Considero importante iniciar este capítulo de análise esclarecendo que as interpretações e discussões apresentadas aqui expandem seu olhar para além das aulas de Educação Física, como sinalizado no título desta dissertação. Compreender os lugares da Educação Física na construção curricular da escola Múltipla demandou a compreensão acerca desta construção curricular, das situações que ocorrem nesta escola e das que lhe atravessam. É necessário, ainda, salientar que em muitos momentos durante a análise e discussão das informações aqui apresentadas as fronteiras dos anos finais do Ensino Fundamental são ultrapassadas. Isso porque ao longo da pesquisa pude compreender, e mesmo fortalecer o meu entendimento, que a construção curricular não ocorre como algo isolado. Assim sendo, compreender a construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola que possui toda a Educação Básica exige compreender o lugar desta etapa no contexto mais amplo da escola e, para isso, é necessário entender esta conjuntura toda. Por conta disso, as análises e interpretações que seguem estão orientadas pela compreensão de que a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental não é algo isolado/separado/ilhado, mas algo que se conecta com o conjunto, com o contexto da escola.

A análise das informações está organizada em dois subcapítulos. No primeiro, “Retornos, contornos e desvios: a construção curricular como movimento”, trato de compreender amplamente a construção curricular da escola, as finalidades e os significados que lhe são atribuídos. No segundo, dialogo sobre o que nomeei de ressonâncias. Entendo que a construção curricular sofre ressonâncias de diferentes questões, situações e ações, mas também entendo que a construção curricular produz algumas ressonâncias, assim, o segundo subcapítulo aborda as “Ressonâncias da/na construção curricular”. A partir das discussões empregadas nestes dois subcapítulos analíticos busco responder o problema que orienta esta pesquisa bem como os objetivos gerais e específicos traçados.

### **4.1 Retornos, contornos e desvios: a construção curricular como movimento**

A construção curricular da escola vem sendo elaborada por diferentes movimentos. Movimentos que aqui nomeei de retorno, contorno e desvio. Estes movimentos são permeados por alguns elementos principais, como tempo, lugar e

conflito. Em alguns momentos estes elementos caminham em uma mesma direção e em outros parecem se chocar, colidir.

Neste sentido, a análise permite compreender que alguns movimentos, ações e estratégias presentes na construção curricular remontam a propostas e modelos de outras épocas. Assim, a ideia de “retorno” é utilizada para ilustrar práticas e significados que de certa forma remetem a propostas curriculares de ensino de outros momentos históricos. Neste movimento uma noção a ser destacada é a de eco, algo que se iniciou em um tempo passado, mas ainda repercute atualmente, algo que se repete. Eco é a “repetição de um som devido à reflexão das ondas sonoras. som repetido. fig. memória, rastro, vestígio” (HOUAISS, 2009). Nas palavras de T. S. Eliot em “O quarteto” (1981) é possível capturar a essência de eco que pretendo abordar

O tempo presente e o tempo passado  
 Estão ambos talvez presentes no tempo futuro  
 E o tempo futuro contido no tempo passado.  
 Se todo o tempo é eternamente presente  
 Todo tempo é irredimível.  
 O que poderia ter sido é uma abstração  
 Que permanece, perpétua possibilidade,  
 Num mundo apenas de especulação.  
 O que poderia ter sido e o que foi  
 Convergem para um só fim, que é sempre presente.  
 Ecoam passos na memória  
 Ao longo das galerias que não percorremos  
 Em direção à porta que jamais abrimos  
 Para o roseiral. Assim ecoam minhas palavras  
 Em tua lembrança.

Ou seja, aqui o movimento de retorno é entendido como propostas, práticas, discursos e referências que ainda ecoam no momento atual, dando sentido à escola e às disciplinas escolares, fazendo parte, assim, da construção curricular. A supervisora Pequena, por exemplo, indica na sua fala a presença do eco no ensino fundamental ao falar sobre as propostas e metodologias.

*“porque assim, esses conteúdos, essas metodologias e formas de avaliação que tão aí pro Ensino Fundamental já estão obsoletos” (Pequena, entrevista).*

Ao mesmo tempo, pude identificar que em meio ao movimento de retorno também ocorrem alguns contornos e desvios; ou seja, frente a situações que parecem caminhar em um determinado sentido existem, e/ou se criam,

possibilidades para contorná-las ou desviar seu rumo. Dessa forma, convém considerar que a construção curricular não se constitui como um caminho único, uniforme, retilíneo e com um ponto de chegada claro, definitivo, fixo e determinado. Entendo, a partir disso, que a construção curricular da escola é composta por encontros e desencontros de ideias e de ações.

É concebível, assim, considerar que a construção curricular da escola, tanto na dimensão de proposição quanto na de materialização e de significação, permite o convívio de diferentes perspectivas, objetivos, metas e práticas. Existem, por exemplo, diferentes propostas orientando e caracterizando algumas etapas de ensino, uma proposta que se encontra em vigência, pois integra a dimensão de proposição em nível macro, e outra proposta precedente que ainda ecoa nas práticas e discursos da escola.

Oficialmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental seguem as orientações atuais para esta etapa de ensino a partir da legislação que institui o Ensino Fundamental de 9 anos, Lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2007), e que compõe as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013).

*“Ensino Fundamental de 9 anos contará com Anos Iniciais e Anos Finais. Os Anos Iniciais englobam do 1º ao 5º ano; os Anos Finais compreendem do 6º ao 9º ano” (Regimento Escolar, 2016, p.15).*

Ainda assim, circula na escola outra nomenclatura, o CAT, currículo por atividades, que remete a outra proposta para esta etapa de ensino sustentada anteriormente pelo Parecer 853/71, pautado na LDB de 1971 (BRASIL, 1971).

*“[...] começam a falar sobre o projeto do Halloween. Prof. Metódica e Tcardoso propõem algumas coisas. Gilda parece resistente, diz que ‘com o **CAT** não dá pra fazer’ [...]” (Diário de campo em 21.09.2016).*

Na imagem a seguir podemos identificar que tal nomenclatura não circula apenas nas falas dos sujeitos, mas integra a construção curricular da escola.

**Fig. 4- Calendário de eventos em sábados letivos 2016**

| SÁBADOS LETIVOS – 2016 |   |             |                                     |
|------------------------|---|-------------|-------------------------------------|
| DATA                   | PROJETO   | PROFESSORES | COMISSÃO                            |
| 19/03                  | REUNIÃO DE PAIS<br>CAT: 8h30min<br>ÁREA: 10h30min | TODOS       | DIREÇÃO/SSE/SGE                     |
| 30/04                  | ANIVERSÁRIO DA ESCOLA                             |             |                                     |
| 14/05                  | UFREGS PORTAS ABERTAS                             |             | CANCELADO                           |
| 21/05                  | DIA DA FAMÍLIA                                    |             |                                     |
| 11/06                  | MOSTRA CIENTÍFICA                                 |             | CÊNCIAS DA NATUREZA E<br>MATEMÁTICA |
| 09/07                  | FESTA JUNINA                                      | TODOS       |                                     |
| 22/10                  | MOSTRA DE CINEMA                                  |             | CÊNCIAS HUMANAS                     |
| 05/11                  | MOSTRA DO CAT                                     |             |                                     |
| 05/12                  | NATAL   | TODOS       | COORDENAÇÃO LINGUAGENS              |

ATENÇÃO: 03 sábados para todos e mais 03 opcionais

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no campo

Alguns objetivos e práticas realizados e focos desta etapa de ensino parecem, ainda, se articular com o que é proposto no Parecer 853/1971, como a ideia de uma formação geral, que sirva de base para os anos subsequentes, exposta no trecho a seguir

A parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais [...] a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre o especial (p.172).

É possível fazer uma relação desta proposta com o foco dado à alfabetização e à aprendizagem das noções matemáticas nessa fase, sugerindo que outros saberes se encontrariam mais na ordem da formação especial do que da formação geral. Além disso, o caráter de “atividade” oferecido a algumas aprendizagens e práticas também se apresenta como que pode estar relacionado com tal proposta.

*“estágio pré-operacional [...] tem uma dimensão globalizadora, ampliando e organizando as experiências socializadoras e cognitivas, com ênfase na alfabetização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados numa perspectiva interdisciplinar [...]” (PPP, p. 19).*

*“Neste bloco, a Educação Física está incluída nas demais atividades e será uma atividade lúdica, objetivando o desenvolvimento social e motor” (PPP, p.19).*

Já no Ensino Médio está presente a Proposta do Ensino Médio Politécnico — uma proposta implantada entre os anos de 2011 e 2014 e que se findou entre o final de 2015 e início de 2016. Esta proposta, apesar de não estar mais vigorando, parece estar bastante viva na escola através do trabalho com projetos de pesquisa e mesmo pela decisão da escola em manter em seu Regimento Escolar a noção de trabalho como princípio educativo, que é uma noção marcante da proposta do Ensino Médio Politécnico.

*“Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial a qual nos possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade [...]” (PPP, p.21).*

*[...] significa reconhecer que o trabalho é um conceito fundante necessário de ser concebido como princípio educativo e que os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social [...] A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos [...] (Regimento Escolar, p.05).*

Uma noção parece ser relevante para pensar os ecos no currículo: o tempo. Como apresentado acima, o eco se configura como algo que se mantém vivo, atravessando diferentes momentos/tempos. Algumas perspectivas e ideias ecoam tão fortemente na sociedade e em alguns discursos que acabam penetrando nas propostas curriculares. A exemplo disso, destaco a constante discussão que permeia o universo escolar acerca da expressão da avaliação, pois há quem defenda o uso da nota e quem defenda o uso do conceito. Os estudos sobre avaliação escolar ao longo dos anos vêm apontando para a relevância de uma avaliação mais qualitativa, formativa e que considere e valorize os aspectos subjetivos na construção da aprendizagem, que seria mais possível através do conceito. O uso da nota, por outro lado, é identificado com um modelo tradicional de ensino e de avaliação, em que prevalecem os aspectos quantitativos e a classificação dos estudantes. A 28ª CRE, durante a implantação da Reestruturação

Curricular do Ensino Fundamental e Médio (RCEFM), buscou padronizar o uso da nota como expressão da avaliação, mesmo que essa proposta não estivesse explicitada no documento, pois no documento se apresentava uma proposta de avaliação formativa, contínua e processual. A fala de Pequena demonstra o sentimento da escola frente a essa mudança.

*“o que é mais difícil dessa reforma, o que mais bate de frente é a questão da nota, porque aqui na escola sempre foi por conceito” (Pequena, entrevista).*

Tendo em vista os estudos sobre avaliação e o posicionamento da escola frente a esta questão, entendo esta proposta para a avaliação como um movimento de retorno que está permeando a construção curricular.

Além disso, também é possível identificar outros ecos que permeiam as propostas e projetos de ensino de nível macro que tentam ingressar no universo escolar e que podem ser entendidos como um movimento de retorno. O Projeto de Lei 193/2016, por exemplo, que propõe incluir o Projeto Escola sem Partido (iniciado na cidade do Rio de Janeiro) na LDB, foi chamado de “Lei da mordaza” por estudiosos da área da educação, professores e sindicalistas. Segundo alguns estudiosos, o projeto contraria uma das principais finalidades do ensino, em uma perspectiva crítica, que seria a de ensinar os alunos a pensar criticamente, de construir uma prática libertadora e emancipatória (MATTOS *et al*, 2016; MARTINS, 2016). Para Penna (2016), o programa reduziria o propósito da escolarização à instrução. Além disso, o autor destaca fortemente a questão da proibição presente no programa, pois a partir da sua redação algumas práticas estariam vedadas aos professores. Penna (2016) debate sobre o que se poderia considerar uma prática doutrinadora, que deveria ser vedada, como, por exemplo, “quando seu professor se desvia da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário” (p.46). Para o autor isso caracterizaria “um projeto de escolarização destituído de qualquer caráter educacional” (p.46), pois não há diálogo entre o conteúdo e a realidade do aluno. Alguns pontos presentes nesse projeto causam discordância com o projeto de ensino pensado pelo coletivo docente da escola Múltipla, que valoriza o caráter educativo e formador da instituição escolar. Diante disso, a escola organizou reuniões para debater tal questão e se mobilizou participando de paralisações e manifestos em resistência a este projeto.

Podemos compreender e identificar outros movimentos de resistência empregados pela escola, sinalizando a possibilidade de se contornar ou desviar de propostas que estejam em desacordo com a posição da escola.

*“então, assim, eles mandaram uma base agora que não foi a que nós discutimos na reunião dos professores, então eu disse ‘eu vou resistir, eu vou tentar aprovar a minha proposta de base’, porque como é que a gente vai ter uma formação humanista com uma escola tecnicista? Vamos ver até que ponto dá pra resistir” (Madalena, entrevista).*

A escola recebeu como documento complementar ao da RCEFM uma planilha com alterações da grade e carga horária das disciplinas. Nesta grade estava sendo proposta a redução de carga horária para disciplinas humanas e literatura e a ampliação de disciplinas como matemática e português. O coletivo docente da escola se posicionou contra essa mudança que, além de contrária às suas perspectivas, também era impositiva.

*“é um absurdo, a gente tá voltando pra uma educação bancária [...] a própria Coordenadora queria tirar literatura e artes no terceiro ano, ela não sabia qual era a importância dessas disciplinas no terceiro ano (Madalena) Meu Deus (coletivo) e ninguém falou pra ela? (Carlos Augusto) então eles tão rasgando a LDB no meio (Carlos Augusto)” (Diário de campo, reunião sobre reestruturação do Ensino Médio, 25.10.2016).*

Assim, a partir da mudança na grade curricular apresentada na RCEFM e da identificação da problemática na expressão da avaliação, como foi apresentado acima, a direção decidiu dialogar com a 28ª CRE, em reunião, na busca por modificar essas questões. Com o apoio de equipes diretivas de outras escolas, conseguiu-se negociar a base/grade e também que a 28ª CRE permitisse que cada escola pudesse decidir como preferiria expressar a sua avaliação.

Estas informações relatam um pouco do sentimento dos professores diante de algumas propostas macro que são implantadas, mas também evidenciam que existem possibilidades para resistir, para contornar algumas situações, assim como aponta Apple (1997) acerca da possibilidade de se criar resistência. Apesar de haver certo controle das práticas realizadas nas escolas, professores e alunos ainda conseguem transformar algumas agendas para atender os fins que lhes interessam; segundo Apple (1997) “haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica” (p.25). Em alguns momentos essa resistência será mais direta, mais explícita,

empregada frente a alguma decisão ou ação; em outros momentos a resistência aparece de forma mais sutil, mais interna, através de movimentos de contra conduta. A contra conduta seria uma espécie de resistência às mais variadas formas de subjetivação das quais se discorde, mas nem sempre essa contra conduta se trata de algo programado/planejado, pode ser uma produção das próprias ações e situações, do próprio processo. Ou seja, as diferentes práticas, ações e situações podem gerar uma aderência, uma conduta esperada, ou uma contra conduta (LOPES; MORGENSTERN, 2014). Assim, também é possível compreender que há alguma concordância frente às propostas curriculares apresentadas à escola.

Ao falar sobre o trabalho interdisciplinar com pesquisas, Madalena aponta para algumas possibilidades que podem surgir a partir da nova Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio, do estado do Rio Grande do Sul, iniciada no final de 2016, indicando que existem elementos presentes na dimensão de proposição em nível macro que convergem com as propostas da escola e que podem facilitar alguns processos burocráticos/administrativos.

*“a) Área de Ciências Humanas, b) Área de Linguagens, c) Área de Matemática, d) Área de Ciências da Natureza, e) Área de Ensino Religioso” (Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio, p.14).*

*“Acho que agora, tendo o Ensino Fundamental por área, oficialmente, tendo tempo pras reuniões por área, vai ser possível retomar esse trabalho” (Madalena, entrevista).*

*“A organização por área proposta na Reestruturação Curricular é recebida positivamente pelos professores, eles apontam para um fortalecimento de um possível planejamento coletivo” (Diário de campo, reunião sobre o Regimento a partir da Reestruturação curricular do estado, em 24.11.2016).*

. Diante disso, a escola emprega resistência diante de perspectivas e orientações das quais discorda, mas também se entrega e adere àquelas às quais concorda. Dessa forma, as dimensões de materialização e de proposição da construção curricular estabelecem uma conexão. No entanto, a simples adesão à proposta parece não garantir sua efetivação. Uma fala da supervisora Pequena destaca o entendimento de que uma proposta demora a ser recebida, analisada e apreendida para então ser efetivada.

*“daí esse ano que a gente tava começando a colher os frutos aí muda tudo de novo, porque uma proposta não pode ser de 5 anos, tem que ser de 10 pra mais pra gente sentir o efeito” (Pequena, entrevista).*

Esse entendimento se aproxima das colocações apresentadas por Hargreaves (1995) ao tratar do tempo na implementação curricular. Segundo o autor, o tempo dos gestores se difere do tempo dos professores e do cotidiano da escola, pois o tempo dos gestores é pensado na sua dimensão objetiva, cronológica, numa perspectiva técnica-racional, enquanto o tempo para os professores considera uma dimensão mais subjetiva, numa dimensão fenomenológica do tempo, em que o importante é o sentido atribuído por cada pessoa ao tempo vivido. Para Hargreaves (1995),

[...] no contexto de inovação os professores sentem pressão e ansiedade em função das excessivas exigências temporais, além da culpabilização e da frustração por implementarem um novo programa com maior lentidão e menor eficácia do que as requeridas pelos cronogramas administrativos [...] Neste caso, parece que o administrador se mostra insensível diante da perspectiva temporal subjetiva do professor e das condições de trabalho nas quais se funda<sup>17</sup> (p. 126).

A partir disso, é possível supor que a escola e a EFI, ao não efetivarem a materialização de uma proposta, estejam empregando resistência, criando possibilidades para contornar as demandas colocadas, mas também é possível que o tempo para a efetivação dessa proposta não tenha sido o tempo necessário. Segundo aponta Madalena,

*“quando tu tá começando a assimilar uma proposta daí muda, cada governo que entra vem com uma proposta nova. E eu acho que não é de um ano pro outro que tu vai ter e vai ver resultado do processo. Não sei quantos anos vai ter resultado, mas tem que ser um crescente” (Madalena, entrevista).*

Neste sentido, em razão das diferentes demandas curriculares apresentadas à escola e do tempo necessário para sua compreensão e concretização é possível entender que diversas perspectivas acerca do objetivo da escola convivem concomitantemente nesse ambiente.

Como apresentado de forma breve anteriormente, algumas falas, registradas no diário de campo, corroboradas por diferentes ações e práticas realizadas pelo

---

<sup>17</sup> Tradução feita pela pesquisadora.

coletivo docente e pelos estudantes, explicitam o entendimento de que a finalidade primeira da escola estaria relacionada à formação subjetiva, moral e social dos estudantes.

*“Nossa função é formar pra vida” (Flor de Orvalho, Diário de campo, 20.07.2016).*

A partir desta finalidade de formação moral e formação para vida, reitero o que foi destacado por Madalena e Pequena acerca do tempo necessário para se colher os frutos de uma proposta de ensino. Qual seria o tempo necessário para esta formação para vida? Seria possível concretizá-la durante os quatro ou oito anos do mandato de um governo? Ademais, qual é e como é esta formação para a vida?

Na escola Múltipla esta formação para a vida ora está pautada por premissas mais conservadoras de ensino, como a prática disciplinadora e reprodutora, ora está conectada com outras premissas, como da autonomia, da transformação social, da democracia e da consciência crítica. Há momentos em que existe uma grande preocupação com a ordem e com a disciplina, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que parece ter foco na assimilação e socialização de determinadas regras e normas de convivência e comportamento, caracterizando-se como um movimento de retorno.

*“é triste pensar isso, mas a gente precisa, a escola precisa de disciplina” (Madalena, Diário de Campo, 20.07.2016).*

*As prof's<sup>18</sup> buscam os alunos e os organizam em fila de meninos e fila de meninas para retornarem à sala. (Diário, 14.03.2016).*

Essa preocupação com os anos iniciais, de inserir os estudantes em uma lógica social, civilizada, demanda ações de controle e vigilância constantes. É possível identificar frequentes intervenções dos adultos (professoras, monitores, supervisoras) com as turmas dessa etapa.

*Uma das turmas demora mais para entrar na sala. A prof da turma, Agente educacional 1, e Flor de Orvalho dialogam com as turmas solicitando que se comportem. (Diário, 14.03.2016).*

---

<sup>18</sup> Esclareço que, apesar de apresentar uma linguagem informal, optei por adotar este termo por entender que estabelece conexão com o contexto e a realidade da escola.

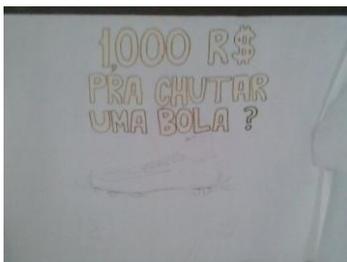
Acerca desse controle e das intervenções constantes, Madalena destaca que a formação dos estudantes nessa etapa não tem sido para autonomia, seguindo justamente muito mais a ideia de assimilação das regras e normas sociais.

*“o que o CAT quer hoje eu não sei te dizer, uma coisa que me preocupa, a gente não cria crianças autônomas, pelo contrário, a gente cria crianças dependentes, a gente resolve tudo por eles, inclusive os conflitos” (Madalena, entrevista).*

Ao mesmo tempo, parece haver uma preocupação ou expectativa para com a demonstração de autonomia por parte dos estudantes. Nos anos finais do ensino fundamental essa autonomia está mais relacionada com uma capacidade de autogerenciamento e tomada de decisão, enquanto no Ensino Médio parece estar associada com a capacidade de reflexão e criticidade.

*“Circulo um pouco pelo corredor que dá acesso aos outros pisos e vejo diversos cartazes produzidos por turmas do E.M. Os cartazes tratam de temas como o feminismo, o consumo, a crise política, as drogas. Alguns têm uma abordagem mais informativa, histórica, enquanto outros parecem ser mais críticos/reflexivos, parecem incorporar as visões dos estudantes sobre os temas através de sátiras ou textos publicitários irônicos. Estes materiais indicam o trabalho, no E.M., com temas polêmicos e atuais através de abordagens históricas e críticas” (Diário de campo, em 28.03.2016).*

**Fig. 5- Cartaz sobre consumismo**



**Fig. 6- Cartaz sobre crise financeira e ambiental**



Fonte: Diário de campo. Fotos de cartazes afixados na escola.

**Fig.7- Cartaz sobre assédio e violência contra a mulher**



Fonte: Diário de campo. Foto de um cartaz afixado na escola.

Tal compreensão se aproxima das colocações de Pérez Gómez (1998) ao sugerir que à instituição escolar vêm se atribuindo duas principais finalidades, a transmissão (através da socialização) e a transformação.

Isto posto, em função das filas e do comportamento mais organizado e controlado no “CAT”, parece haver uma preocupação, para esta etapa, de introduzir as crianças em uma certa lógica social, no convívio com regras e normas, como uma transição do “eu” para o “nós”, tendo em vista que se busca que as crianças desenvolvam uma capacidade de viver no coletivo. Neste sentido, esta etapa cumpriria uma das principais finalidades atribuídas à educação escolar, a socialização. Segundo Pérez Gómez,

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. [...] a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola (1998, p. 13).

No Ensino Médio há uma maior preocupação com a construção/demonstração de autonomia, de criticidade e com o domínio de saberes e conhecimentos. Já os anos finais do Ensino Fundamental se configuraram como uma etapa de transição do controle (da ordem) para uma organização autônoma. Assim, parece que há um jogo, uma dosagem entre liberdade/autonomia e direcionamento/condução. Tais preocupações e propostas podem ser percebidas até mesmo na forma de organização da escola, da disposição das turmas nas salas, pois o fato de os anos iniciais ficarem localizados nas salas mais próximas da supervisão e da direção atende essa necessidade de vigilância e cuidado constante, enquanto as turmas dos anos finais e do Ensino Médio ficam alocadas nas salas do primeiro e segundo piso (conforme itens 9 da planta ilustrativa, visível no Apêndice 7), mais distantes dos olhos da direção e da supervisão, tendo em vista que se espera que estes estudantes já estejam trabalhando e agindo de forma mais autônoma. Ainda assim, como essa construção de autonomia é entendida como um

processo, a escola conta com algumas câmeras no segundo e terceiro piso, mas estas costumam ser acessadas pela supervisão e direção apenas quando os conflitos não conseguem ser resolvidos pelos próprios estudantes.

Apesar de identificar em diferentes ações, estratégias e falas estas propostas para cada etapa, outros discursos também circulam na escola acerca das finalidades e premissas para cada ano/bloco de ensino. Ao observar o Regimento da Escola quanto aos objetivos de cada ano/bloco, por exemplo, é possível identificar alguns dos aspectos apresentados acima, mas também outros, alguns convergentes e outros divergentes.

**Fig. 8 - Síntese dos objetivos para cada etapa de ensino**

| Anos iniciais   | Anos finais   | Ensino Médio   |
|---|---|--|
| <p><b>BLOCO 1º ao 3º ANO:</b> Oportunizar o envolvimento das crianças que estão no estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. O plano de estudo desse bloco tem uma <b>dimensão globalizadora</b>, ampliando e organizando as <b>experiências socializadoras e cognitivas</b>, com ênfase na alfabetização e letramento[...]</p> <p><b>BLOCO 4º ANO e 5º ANO:</b> Ampliar o repertório de experiências, ilustrando conceitos teóricos que facilitem a compreensão do fazer e do observar, permitindo que o educando seja capaz de raciocinar sobre proposições que ainda desconhece ou que ainda são consideradas puras hipóteses [...] incorporando ainda a <b>conquista da autonomia pessoal e social</b> dos educandos" (Regimento Escolar, 2016, p.15, grifos meus).</p> | <p><b>BLOCO 6º ANO e 7º ANO:</b> vivenciar e adaptar-se ao ensino com vários professores em salas ambientes organizadas ainda de forma <b>lúdica</b>, mas <b>introduzindo responsabilidade e autonomia</b> para que estes estudantes assumam o papel de <b>sujeitos críticos e criativos</b> no processo ensino-aprendizagem [...]</p> <p><b>BLOCO 8º ANO e 9º ANO:</b> desenvolvam sua capacidade de <b>pensar</b>, através da <b>análise</b>, partindo do interesse, da curiosidade, do espírito de investigação e da capacidade dos alunos para <b>criar, pesquisar, elaborar e resolver problemas</b>" (Regimento Escolar, 2016, p. 16, grifos meus).</p> | <p>"Desenvolver a <b>pesquisa</b> pedagogicamente estruturada possibilitando a <b>construção de novos conhecimentos e formação de sujeitos críticos e reflexivos</b>, adequando com a realidade e <b>projetando possibilidades da intervenção</b> potencializada, explorando ainda os interesses e o <b>exercício da autonomia</b> do aluno na qual será capaz de <b>formular e desenvolver projetos para a vida e para a sociedade</b>, sabendo <b>respeitar e conviver entre os diferentes</b> e com as diferenças" (Regimento Escolar, 2016, p. 17, grifos meus).</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Regimento Escolar

Além da finalidade de formação pessoal para a cidadania, a preocupação com a formação intelectual/cognitiva dos estudantes também se apresenta como uma das finalidades da escola, o que, em certa medida, se aproxima do que propõe a RCEFM do estado em 2016 para a escola.

*"onde se torna necessário considerar aspectos do desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural do sujeito" (Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio, p.05).*

*"A Escola, além de construir e socializar o conhecimento se propõe, numa ação coletiva, a desenvolver a cidadania, através de ações e relações entre escola e comunidade, possibilitando a transformação da realidade, na qual, não só a democratização do saber é importante, mas a garantia da qualidade para todos" (Regimento Escolar, 2016, p. 5).*

Neste sentido, a construção curricular da escola parece ter dois eixos principais, a aprendizagem do ser e a aprendizagem de conteúdos/matérias.

*“a escola sempre teve essa preocupação, de ajudar o aluno, de ajudar na construção da aprendizagem e até na formação do caráter” (Pequena, entrevista).*

*“para que a mesma cumpra a sua função de construção e socialização do conhecimento e desenvolvimento da cidadania” (PPP, p.14).*

Não parece haver a predominância de um saber em relação ao outro. Em momentos como nos Conselhos de Classe é possível perceber uma grande preocupação com a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mas, ao mesmo tempo, também há uma preocupação com o comportamento, com o caráter, com a vida dos alunos no geral. Nas avaliações, por exemplo, predominam os aspectos conceituais e procedimentais, mas o aspecto atitudinal também é considerado.

*“eles vêm para ter mais condições na vida, eles vêm pra estudar, para serem pessoas melhores” (Madalena, Diário de Campo, 19.03.2016).*

*“ela acrescenta que antes de inovar a metodologia é preciso construir disciplina. Diz que os estudantes precisam aprender a se organizar, se respeitar [...] que é preciso educar primeiro, ensinar depois” (Diário de Campo 20.07.2016).*

É possível identificar alguns desses aspectos na Planilha de Pareceres e sugestões utilizada também como avaliação, mais qualitativa, mais formativa dos estudantes. A Planilha é composta por 20 itens, como

*“ótimo aluno”, “bom aluno, mas pode se esforçar mais”, “cuidar mais do material escolar”, “não usa roupa adequada”, “muita conversa”, “falta de atenção” (Diário de campo, conselho de classe em 10.06.2016).*

Para os estudantes, o sentido da escola está intimamente ligado à aprendizagem de conhecimentos que auxiliem no futuro profissional ou acadêmico. Ainda assim, de forma sutil, os estudantes indicam que alguns destes conhecimentos podem ser úteis para a vida e os afazeres cotidianos, como pegar um ônibus ou fazer compras no mercado. Pode-se considerar que a construção destes sentidos, por parte dos estudantes, não surge apenas a partir de aspectos

individuais e pessoais. É necessário ter em mente que estes sujeitos fazem parte de uma cultura, de uma sociedade e, assim, podem ser atravessados pelos discursos e pelas práticas que circulam nesse contexto.

*“tem que estudar né, pra ser alguém na vida” (Clotilde, GD, 6ºs e 7ºs anos).*

*“ahh, a gente usa matemática, por exemplo, pra ir no mercado, pra pagar a passagem do ônibus” (Don Juan, GD, 8º e 9º).*

Neste sentido, não é possível identificar uma total coesão entre as práticas, significações e discursos que circulam na escola. Parece haver, desta maneira, certo conflito de ideias e perspectivas, noção já conhecida nas teorias e nos escritos sobre currículo. Cabe destacar, todavia, que aqui me refiro ao conflito não apenas como disputa entre pessoas, mas também como um dilema, pois foi possível observar que uma mesma pessoa se posicionou ou agiu de formas diferentes frente a situações semelhantes, ou mesmo apresentou dúvidas ao se posicionar sobre alguma problemática.

Em diversos momentos, por exemplo, a diretora chama a atenção das alunas pelo comportamento em relação ao namoro, por trocarem seguidamente de namorado, por ficarem *“se amassando pelos cantos”* ou pelas roupas que usam, *“muito curtas”* (Diário de campo, 24.06.2016). Ao mesmo tempo, em um conselho de classe, quando um dos professores critica alguns jovens por faltarem à aula para ficarem namorando a diretora intervém e contesta dizendo *“ahh cara, tu já foi adolescente né?”*. Este conflito corrobora com o que sinaliza Apple (1997). O autor destaca que

as pessoas podem manter posições simultaneamente progressistas e democráticas [...] Não apenas existem tensões no interior destes grupos e entre eles, mas os indivíduos são, também, eles mesmos, internamente contraditórios [...] haverá elementos de “bom senso” e “mau senso” em nossas complexas experiências ideológicas (p.21).

Neste sentido, o conflito parece permear o coletivo da escola, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. Os discentes, por vezes, atribuem à escola uma finalidade de oferecer uma formação que lhes permita *“serem pessoas melhores”* (Jéssica, Grupo de discussão 6º e 7º), mas agem, muitas vezes, como se a escola não fosse importante.

*“eu venho porque sou obrigada [...] não é lei não, é a minha mãe mesmo que me obriga” (Jéssica, Grupo de discussão, 6ºs e 7ºs anos).*

Os alunos também parecem confusos acerca do que esperam da escola, dizem que a escola é “muito puxada”, mas também dizem que se for muito fácil não prepara para a vida, reclamam que os professores dão muitos trabalhos, mas também não gostam de ficar ociosos. Ademais, os estudantes reclamam de algumas metodologias de aula, muito rígidas, mas conforme aponta Madalena, parecem simpatizar com professores mais disciplinadores e desvalorizar professores mais inovadores.

*“é altamente disciplinador e os alunos adoram. Eu acho que é uma leitura a se fazer, por que tem professores que inovam, que dialogam e aí os alunos não consideram e fica uma aula bagunçada” (Madalena, entrevista).*

Além disso, conforme aponta Madalena,

*“quando tem aula eles dão um jeito de matar ou de criar artimanhas para soltar mais cedo e quando são feitas outras atividades em formato diferente da aula normal eles criticam a escola e acusam os professores de vagabundos [...] Madalena ainda relata que um dia dessa semana estava chovendo muito e o professor Carlos Augusto optou por trabalhar com um filme para a aula de filosofia e por conta disso os alunos reclamaram dizendo que o professor não queria dar aula” (Diário de campo, em 20.10.2016).*

Em relação às aulas de Educação Física, por exemplo, solicitam constantemente “aula livre” e/ou precisam ser convencidos a participar, mas também sugerem que os que não participam façam trabalhos escritos para compensar (Grupo de discussão, 6ºs e 7ºs anos). A professora Janaína também destaca esse conflito ao falar sobre a dificuldade de agradar os estudantes, pois

*“um dia tu dá aula e eles te encham o saco pra tu largar a bola aí tu larga a bola e eles dizem que tu não dá aula... é muito difícil trabalhar com adolescente, eles não sabem o que eles querem” (Janaína, entrevista).*

Os docentes e as autoridades da escola, no caso os adultos, também tentam renovar e repensar suas ideias através da tentativa de inovação — característica da escola —, mas por vezes não conseguem atingir as metas propostas. Madalena

ilustra esse entendimento ao falar sobre o planejamento, o desenvolvimento das aulas e a proposta do Provão, por exemplo.

*“A gente discutiu, o pessoal parece ter uma linha, a maioria do pessoal parece que entende, só que na prática não é assim e isso ficou muito claro agora no final do ano” (Madalena, entrevista).*

*“o Provão veio ao encontro das provas externas, do Enem, uma tentativa de fazer com que a interdisciplinaridade pudesse existir dentro da área. E aí o que aconteceu na correria do dia a dia? Cada área tinha a sua prova, mas cada professor fazia as suas questões sozinho. Então a interdisciplinaridade de um tema, de um assunto não aconteceu. E aí as questões eram mais estilo vestibular mesmo e menos reflexivas, que é o que seria a proposta do Enem, mais interpretativas né, mas tinham questões super objetivas, não tinha o planejamento coletivo [...]” (Madalena, entrevista).*

A partir dessas falas de Madalena, é plausível considerar que ocorre um movimento de tentativa, uma construção de propostas para contornar algumas práticas já enraizadas na cultura docente da escola, mas frente a diferentes dificuldades o coletivo docente acabaria se desviando dessas propostas. Em reunião de Joana com o 6º ano ela pede que a turma dê sugestões para as aulas do ano seguinte.

*“Comento com algumas meninas que estão ao meu lado, e que não estão dando muita atenção para a conversa, que essa é uma chance de elas sugerirem coisas que gostariam que mudassem, elas argumentam que ano passado também tiveram essa conversa, mas que nada havia mudado” (Diário de campo, 02.12.2016).*

Assim, ao mesmo tempo em que a escola apresenta uma proposta pautada na inovação é possível identificar práticas e perspectivas conservadoras e tradicionais, principalmente quanto à metodologia, à forma de organização das aulas.

*“Joana pede que os estudantes deem sugestões para as aulas para o ano que vem, os estudantes sugerem que as aulas sejam mais diferentes, diferente de copiar do quadro e ‘fazer folhinha’” (Diário de campo, 02.12.2016).*

*“Ela explica que entende que é preciso mudar alguns modelos tradicionais de ensino, que ali na escola tem professores que são mais tradicionais” (Diário de campo, 20.07.2016).*

*“Ai, os professores passam muita coisa no quadro [...] eles acham que a gente vai aprender uma coisa, assim, rápido e só de copiar do quadro (Jéssica) [...] é e eles podiam fazer coisas mais diferentes (Clotilde)” (Grupo de discussão, 6ºs e 7ºs anos).*

*“Ah sora, aqui só tem aula, aula, aula [...] assim, de copiar do quadro, de escrever, não tem muita coisa diferente (Júlia) [...] até tem o Café com leitura (Alisson)[...] mas é uma vez por trimestre (Romerito)” (Grupo de discussão, 8ºs e 9ºs anos).*

Além da questão da inovação, que acaba se desviando para uma prática mais tradicional ou acontecendo de forma esporádica/pontual, também é possível notar, a partir da fala dos estudantes, que outras propostas também acabam se perdendo — ao menos durante as aulas —, como a ludicidade prevista para os 6ºs e 7ºs anos no Regimento Escolar.

Ainda assim, é possível notar que nem todas as tentativas são frustradas. Apesar de a questão da inovação e da criação não estar permeando tanto as práticas cotidianas das aulas e acabar se localizando em questões mais pontuais como eventos e projetos, a busca por construir outras práticas parece caminhar num sentido promissor no contexto da escola.

*“Ahh, tem a gincana, a festa junina, o teatro, são coisas que outras escolas não têm e aí é diferente, não é só de copiar (Lucka) [...] tem a mostra de ciências, o Natal (Coraline)[...] tem a horta (Don Juan)[...] ahh, o café com leitura (Coraline)[...] a gente apresenta, é diferente das aulas normais” (Grupo de discussão, 8ºs e 9ºs, 30.09.2016).*

*“A escola tem o que eu vejo aqui o lado humano junto, mas também o lado inovador, a escola tenta sempre com os projetos inovar, sempre desafiar, sempre trabalhar diferente, apesar de ter algumas coisas que a gente é extremamente tradicional, mas eu vejo que ela possibilita que os alunos tenham outras vivências” (Madalena, entrevista).*

Os projetos são realizados por trimestres, sendo que cada projeto fica a cargo de uma área de conhecimento. No primeiro trimestre de 2016 realizou-se o projeto de Mostra Científica, organizado pela área das ciências da natureza em conjunto com a matemática; no segundo trimestre foi feito o projeto de Mostra de Cinema, pela área de ciências humanas; e no último trimestre o projeto de Natal e Reveillon, pela área das linguagens, mas ainda aconteceram outros projetos concomitantemente, como o projeto da Alimentação saudável, o projeto do

Halloween, projeto da Semana da Consciência Negra e o projeto da Semana Farroupilha e do aniversário de Viamão. Os projetos se apresentam no PPP como uma importante prática e estratégia pedagógica da escola.

*“Os projetos desenvolvidos na escola devem ser centrados na realidade de situações e problemas reais, concretos, contextualizados, e, portanto, significativos, que interessam aos alunos e direcionam uma aprendizagem com sentido. Prevê o conhecimento como instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade. A aprendizagem ocorre durante todo o processo e não envolve somente conteúdos, mas traz conhecimentos sobre como conviver, negociar e se posicionar. Exige atitudes de responsabilidade, cooperação e autonomia [...] Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamentos de tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto” (PPP, p.30).*

Pude compreender que alguns professores, que parecem ser bastante tradicionais em suas disciplinas nas salas de aula se abrem para outras metodologias e formas de trabalho durante os projetos. Além disso, é possível compreender que a prática considerada inovadora ou diversificada parece mais viável e possível através da interdisciplinaridade vivida nos projetos.

*“Porque mesmo alguns professores que em sala de aula são mais tradicionais eles tentam inovar nos projetos, nos eventos, fora do momento de aula da sua disciplina. Proporcionar aos estudantes que eles vivenciem durante a vida escolar outras aprendizagens e conhecimentos que não só o saber ler, escrever e calcular, outras formas de pesquisar, estabelecer outras relações com o mundo, com a arte, com o corpo” (Madalena, entrevista).*

A proposta e a forma de trabalho por meio dos projetos se aproxima dos princípios metodológicos propostos por Piaget, conforme aponta Macedo (1999), quais sejam, o autogoverno, o método ativo e o trabalho por equipes.

*“Passo por uma sala onde está a turma 71. Um dos alunos explica que eles estão fazendo o trabalho do Natal, outras turmas finalizam a apresentação do projeto da Consciência*

*Negra. Dou uma circulada pelas salas e vejo os grupos organizando seus materiais para a apresentação. Ajudo alguns alunos na pesquisa sobre as comidas típicas. Percebo que eles estão mais ‘soltos’, mais ‘livres’. Os profs que estão nas salas praticamente não se envolvem nas atividades, não dão orientações ou encaminhamentos, apenas auxiliam quando solicitados” (Diário de campo, Projeto da Consciência Negra, 23.11.2016).*

É possível identificar, como ilustra o trecho acima, que durante os projetos os estudantes desenvolvem seu trabalho de forma ativa, com maior autonomia, e os professores, nesta perspectiva, participam de forma não diretiva, assim como previsto no PPP da escola.

*“O professor torna-se o facilitador. Ele não é a única fonte de informação, no entanto cabe a ele planejar as ações e permitir a negociação dos alunos em todo o processo, socializando as informações que serão usadas, buscando soluções e incentivando-os na busca de informações que se deseja obter” (PPP, p.30).*

A potencialidade desse tipo de trabalho, conforme aponta Fonseca (2015), encontra-se na possibilidade de os estudantes exercitarem sua autonomia, desenvolverem a habilidade de trabalhar em conjunto, de interagirem, de reinventarem o conhecimento e não apenas de assimilá-lo e reproduzi-lo. Assim sendo, a possibilidade de os estudantes construírem e exercitarem a autonomia, criarem e reinventarem por meio de uma prática cooperativa através dos projetos pode ser uma forma de contornar ou desviar de práticas e modelos de ensino que estão estabelecidos na cultura da escola e que ainda ecoam no seu cotidiano, pois, nesse tipo de trabalho,

o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações [...] para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo (PRADO, 2003, p. 2).

Nessa perspectiva, pensando sobre as aprendizagens construídas pelos estudantes no trabalho com projetos de pesquisa, Madalena salienta que

*“o mais interessante não é o que ele vai pesquisar, mas o que e como ele vai perguntar” (Madalena, entrevista).*

Por esse ângulo, apesar de os estudos já apresentarem a noção de currículo como projetos e ideologias em disputa, neste estudo se evidencia uma disputa que, no interior da escola, não ocorre de forma partida, polarizada e com lugares e premissas claramente estabelecidas, mas sim uma disputa de sentidos e discursos que permeiam as pessoas e as práticas. Dessa maneira, tanto as pessoas quanto os currículos que as mesmas constroem se configuram como plurais, nas práticas e nas ideias, visto que os mesmos sujeitos são conduzidos por diferentes perspectivas e realizam diferentes ações em variadas situações, diferentemente de uma concepção que classificaria alguns professores como transformadores ou inovadores e outros como tradicionais ou conservadores. Assim sendo, o currículo se caracteriza mais como um dilema, um conflito de ideias, de propostas.

*“Eu não sei até que ponto a gente deve priorizar o lado humano ou pedagógico, mas a gente tá aqui pra educar e pra ensinar” (Madalena, entrevista).*

*“Madalena se coloca dizendo que entende que é preciso renovar as metodologias de ensino, de forma que os alunos consigam fazer melhores conexões com a vida fora da escola, mas acrescenta que antes de inovar a metodologia de ensino é preciso construir disciplina” (Diário de campo, 20.07.2016).*

*“Madalena comenta, ainda incomodada com algumas formas que as avaliações são feitas, que algumas facilitam muito que o aluno passe sem aprender e outras não consideram o aprendizado do aluno” (Diário de campo, reunião sobre o Regimento, 24.11.2016).*

Nestas falas, Madalena expressa uma inquietação sobre a função, sobre o papel da escola, apresentando certa dualidade entre uma formação humana e uma formação intelectual, quase como se ambas não pudessem, mas deveriam coexistir. Além disso, os dilemas e conflitos também estão presentes nas discussões, nos debates e na prática pedagógica dos professores. Os professores, por vezes, sinalizam para uma incoerência por parte deles próprios, o que também é apontado pelos estudantes.

*“Na sala dos profs José Carlos relata um passeio ao teatro que participou tempos atrás. Comenta, um pouco incomodado, que os professores são muito incoerentes, pois cobram dos alunos coisas que eles próprios não conseguem fazer, como se organizar e ficar em silêncio” (Diário de campo, 06.06.2016).*

*“tem uns professores que são muito chatos e eles não deixam a gente usar o celular, mas enquanto a gente faz os trabalhos eles ficam ali ó, só no celular” (Jéssica, Grupo de discussão, 6ºs e 7ºs).*

Assim, como dito anteriormente, não parece haver uma total concordância ou unidade de pensamento por parte do corpo docente quanto aos entendimentos acerca da formação dos estudantes ou sobre os meios pelos quais atingir os objetivos estabelecidos

*“Por que o formato e o jeito que a gente pensa que deve ser o ensino não é comum entre todos os professores” (Madalena, Diário de campo, 20.10.2016).*

Isso atesta o que afirma Ball (1994) ao dizer que as escolas, como qualquer outra instituição educativa, caracterizam-se por ausência de consenso. Por vezes, professores considerados mais conservadores propuseram estratégias ou sugestões inovadoras enquanto professores identificados com uma perspectiva mais crítica e transformadora se mantiveram agarrados a práticas mais tradicionais. O professor Tony Ramos, por exemplo, considerado um professor bastante rígido e disciplinador utiliza, por vezes, estratégias e dinâmicas de aula consideradas pelos estudantes como diferentes/divertidas.

*“Madalena relata que os alunos parecem pedir por disciplina, pois elegeram como homenageado o professor Tony Ramos que é bastante rígido e disciplinador” (Diário de campo, 20.10.2016).*

*“o professor Tony Ramos fez aquela vez aquele jogo de perguntas e respostas, tava bem legal” (Coraline, Grupo de discussão, 8ºs e 9ºs).*

Outro exemplo disso é a questão da avaliação, debatida em diversas ocasiões na escola ao longo do ano. Seguidamente alguns professores propunham alterar a expressão da avaliação da escola, mudando de conceito para número, enquanto outros professores se opunham com bastante firmeza, argumentando que

a avaliação dos estudantes precisava ser qualitativa, subjetiva. José Carlos e Gilda, na reunião sobre o Regimento Escolar, defendem uma avaliação processual.

*“eles dizem que há um vício nos números. Gilda explica que não precisa contar o número de questões das provas, que ela analisa a evolução do aluno [...] Madalena complementa dizendo que os critérios avaliativos também estão equivocados e que caso o aluno tenha dificuldade é necessário propiciar outro instrumento para que ele recupere a aprendizagem e os objetivos” (Diário de campo, 05.12.2016).*

Após muito debate, o coletivo decidiu por manter a avaliação em forma de conceito, principalmente por entenderem que o conceito se identificaria mais com o que aparece no documento da proposta de Reestruturação Curricular, motivo pelo qual estavam refazendo o Regimento da Escola. A partir disso foi sugerido que se retirasse a planilha de avaliação utilizada para calcular os percentuais que por fim se transformam em conceitos, mas os professores resistiram, principalmente os que apoiavam o uso do conceito, por entenderem que a planilha oferece certa segurança no processo avaliativo.

*“Apesar do grupo discutir, expressar, pensar em conceito eu acho que a gente é incoerente porque a gente usa nota quando usa a planilha” (Madalena, entrevista).*

*“a gente trabalha com nota e expressa em conceito, não vamos ser hipócritas [...] claro que a planilha facilita pra gente explicar pros pais, mas é nota” (Madalena, Diário de Campo, Reunião sobre o Regimento a partir da Reestruturação Curricular, 24.11.2016).*

Assim, neste caso, apesar de não quererem abrir mão de suas premissas os professores também optaram por não abrir mão da segurança que a planilha representa, na medida em que seria algo mais concreto para apresentar para pais e alunos. Tal aspecto se aproxima do que identificou Hoffmann (2009) ao considerar que a nota/número cumpre uma função burocrática e funciona como rede de segurança para sustentação das avaliações dos estudantes, da reprovação ou aprovação do aluno. Desta forma, a questão da avaliação, assim como das premissas que sustentam todo o processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como elemento conflitante que integra a construção curricular.

Tomo esses conflitos e dilemas como produtivos e produtores, e não como algo negativo ou prejudicial para a escola e para a formação dos estudantes, pois quais seriam as possibilidades de construção onde só existe concordância? A divergência e os conflitos permitem diferentes rumos e situações, possibilitando que o currículo se constitua mais como experiência do que como certeza. Segundo Ball (1994), não se deve supor que o conflito é sempre destrutivo, o conflito “pode ser, e com frequência é, muito saudável; ou pode revitalizar um sistema que, do contrário, se estancaria<sup>19</sup>” (p.36).

Isto posto, compreendo que esses dilemas e conflitos permitem que a escola e o coletivo docente se repensem e construam novos caminhos e metas. Parece, neste sentido, residir alguma possibilidade/potencialidade na divergência.

*“A prof. explica que no fim de 2015 houve muitas reuniões na escola sobre as formas de avaliação, por entenderem que a avaliação não estava em concordância com os objetivos e propostas da escola e, a partir disso, algumas coisas foram modificadas, como a retirada do provão” (Janaína, Diário de Campo, 14.03.2016)*

*“Então nós decidimos dar mais suporte pros projetos interdisciplinares e suspender o Provão e foi isso, ele perdeu o sentido dentro do processo” (Madalena, entrevista).*

Além destes exemplos apontados acima, destaco um interessante movimento de reflexão empregado pelos professores nas reuniões para reconstrução do Regimento Escolar a partir da RCEFM. Por meio de pequenos recortes deste momento, é possível notar, mesmo que de forma breve e sutil, uma oportunidade de reconstrução.

*“Ao discutirem o item 5 do Regimento Escolar, sobre as Normas de Convivência, a diretora propõe retirar as normas que proíbem o uso de aparelhos eletrônicos em aula, a professora Júlia concorda e afirma que depende da combinação de cada professor com as turmas [...] professor Nego Bola questiona o trecho ‘bons costumes’ utilizado em uma das normas de convivência, após debaterem o coletivo opta por substituir por ética” (Diário de campo, Reunião sobre Regimento Escolar a partir da Reestruturação Curricular, 24.11.2016).*

---

<sup>19</sup> Tradução feita pela pesquisadora.

A proposta de EFI pensada e desenvolvida no processo de construção curricular parece estar articulada com a escola, visto que também comporta os movimentos de retorno, contorno e desvio. Algumas propostas, por exemplo, conectam-se com modelos e paradigmas de EFI de outros momentos históricos, focando-se na esportivização e na aquisição de aptidão física, aproximando-se do que indica Ilha (2015) ao dizer que

Diferentes discursos, como os ligados ao militarismo, esportivismo, capitalismo, higienismo atravessaram, e alguns ainda atravessam, as práticas da Educação Física nos processos de ensino desta disciplina no currículo escolar (p.16).

Em outros momentos a prática da EFI parece se desviar desse modelo centrando-se na autonomia dos estudantes, na socialização, na coletividade e na preocupação com seus desejos e com um olhar para suas necessidades e individualidades, harmonizando com um discurso mais progressista acerca da EFI (BRACHT, 1999). Os estudantes exprimem esse entendimento, pois consideram a EFI tem tanto a finalidade de trabalhar os esportes quando de propiciar um momento de diversão.

*“ahh sora, a EFI é a pra gente aprender os esportes (Jéssica) [...] e também acho que tem pra gente ter alguma coisa diferente, arejar um pouco (Clotilde)” (G.D., 6ºs e 7ºs).*

Acerca da avaliação, por exemplo, Janaína explicita um entendimento de avaliação processual, mais formativa, mas ao mesmo tempo parece entender a avaliação como uma questão conflitante.

*“Até porque não seria justo, eu não acho justo dar uma nota [...] Aqui, por exemplo, às vezes eu não dou aula, porque tem feriado ou tem projeto, mas eu tô junto, eu tô presente, eu tô vendo e eles tão me vendo também, de certo modo até consigo avaliar eles, mesmo que não seja em aula” (Janaína, entrevista).*

*“Ela fala que acha que a questão da avaliação é um dilema porque quando se retém o aluno não se dá motivação, acaba-se prejudicando o aluno, mas quando se passa o aluno sem ele ter construído o conhecimento ele também terá dificuldade de acompanhar a turma, além de que os colegas que se dedicaram reclamam e contestam” (Diário de campo em 06.06.2016).*

Em diálogo com a professora durante as observações, a mesma explicou como pretendia organizar os conteúdos ao longo do ano para as diferentes turmas. A organização apresentada por Janaína parece sofrer ecos do “paradigma da aptidão física e esportiva” (BRACHT, 1999), em que havia ênfase no desenvolvimento da aptidão física e no desenvolvimento do desporto.

*“ela explica que ainda está planejando, mas que por enquanto ela vem organizando da seguinte forma: 6º anos, 1º e 2º trimestre (coordenação motora, reflexo e atividades lúdicas), 3º trimestre (maior foco nos esportes -1 aula prática e 1 teórica); 7º anos, Resistência física; 8º e 9º, Frequência cardíaca, circuito, conhecimento sobre o corpo” (Diário de campo, 28.03.2016).*

Já na planilha de acompanhamento do desempenho escolar da turma 62 no final do 2º trimestre, é possível identificar a concomitância de uma perspectiva motora e de uma perspectiva mais formativa, pois nas atividades e avaliações propostas pela professora constam o

*“comportamento, uso de roupa adequada, avaliação cardiorespiratória, práticas coletivas, coordenação motora, o projeto de área e os componentes atitudinais” (Planilha de Acompanhamento do Desempenho Escolar).*

As falas apresentadas a seguir demonstram algumas das preocupações e perspectivas da professora Janaína para a EFI:

*“quando tu começa a dar aula, que tu começa a ver que um tem necessidades diferentes do outro [...] A Educação Física tem que ser uma coisa pra passar, pra fazer o aluno gostar daqui, aprender a se cuidar, saber o quanto aquilo é importante pra vida dele [...]Então eu tento ter esse olhar de professora, de ser humano, mais individual. Não só focando nos problemas, nas dificuldades que cada uma tem, mas focando naquele indivíduo, no momento que ele ta passando[...].” (Janaína, entrevista)*

*“quanto mais novas as turmas, mais do início, mais os alunos têm problemas de saúde, como asma, que prejudica um monte o trabalho, porque na época de tu trabalhar uma velocidade de explosão, a corrida mais pesada, assim, tu não pode porque eles não têm suporte físico” (Janaína, entrevista).*

Assim, a partir dessas falas de Janaína, é possível compreender que a professora apresenta preocupações tanto em relação à saúde física, biológica, dos

estudantes, quanto com a questão social, de formação pessoal desses sujeitos. Janaína salienta que, em suas aulas, tem buscado trabalhar com a competição, por exemplo, mais num sentido individual.

*“eu faço meio que uns desafios, competições tipo assim ‘eu duvido tu conseguir fazer tal coisa’, é bem legal, não são coisas muito difíceis, mas ‘duvido tu conseguir dar 10 passos em 3 segundos’ por exemplo. E não é uma coisa do tipo ‘vou ganhar de ti’, mas ‘vou ganhar de mim’. É isso que eu tento passar pra eles, fazer o melhor que tu puder fazer” (Janaína, entrevista).*

As aulas de EFI costumam apresentar normalmente duas possibilidades de configuração, aulas dirigidas e/ou aulas livres. Entendo que o termo “aula livre” já carrega consigo alguns significados e interpretações compartilhados socialmente, ainda assim, opto por manter seu uso nesse estudo por entender que faz parte do contexto da pesquisa, que ganha significados dentro desse contexto.

As aulas nomeadas de dirigidas são aquelas em que a professora costuma tomar a frente das atividades, conduzir, organizar, gerenciar o tempo e explicar as atividades. A professora e os estudantes costumam chamar a aula dirigida de “avaliação”. Janaína explica que é uma forma de nomear a aula para que os estudantes se comprometam, assim, toda a aula dirigida é avaliada.

*“Janaína explica que em razão da falta do prof. Tio Phill ficará com duas turmas na quadra então não irá fazer “avaliação” com as outras turmas” (Diário de campo em 28.08.2016).*

*“Janaína pede silêncio e explica que eles teriam avaliação, mas que como não está se sentindo bem vai dar livre e que é para eles começarem a se dedicar mais” (Diário de campo em 05.09.2016).*

Nas aulas dirigidas, ou avaliativas, Janaína costuma trabalhar com fundamentos dos esportes, habilidades motoras e exercícios de condicionamento físico. A metodologia das aulas varia, algumas atividades são mais analíticas e técnicas e outras mais globais e lúdicas. Apresento abaixo algumas ilustrações.

*“Realizou inicialmente um alongamento em círculo, depois realizou uma atividade em estafeta, em que os alunos deveriam conduzir a bola de basquete quicando até o outro lado da quadra e voltar quicando com a outra mão; na sequência realizou uma atividade de drible e arremesso e depois incluiu a finta” (Diário de campo em 18.05.2016).*

**Fig.9- Aula de EFI com a turma 62**



Fonte: Foto registrada no Diário de campo em 18.05.2016.

**Fig.10- Atividade do relógio com a turma 61**



Fonte: Foto registrada no Diário de campo em 17.08.2016.

*“Janaína inicia com a atividade do relógio, os estudantes parecem bastante envolvidos. Depois faz uma divisão em dois grupos, cada grupo em uma metade da quadra. De um lado os mais altos e que dominam mais os gestos e do outro lado os que necessitam aprimorar as técnicas. Janaína partiu de uma atividade global com todo o grupo, identificando a dificuldade de alguns, realizou uma atividade mais analítica; a partir da identificação das habilidades mais avançadas do outro grupo, propôs uma atividade mais próxima do jogo — jogo reduzido” (Diário de campo em 17.08.2016).*

*“Janaína explica que eles deverão correr em círculo, na quadra, ao sinal do apito Janaína associa algumas tarefas (1 apito andando, 2 apitos, correndo, trote) em torno de 2min ela modifica o comando ( 1apito mão no chão, 2 apitos saltando, 3 apitos mudando de direção). Na hora de correr, alguns alunos travam uma corrida, Janaína diz que não é competição,mas eles continuam” (Diário de campo em 21.09.2016).*

Entendo que nas aulas dirigidas existem possibilidades de os estudantes adquirirem/construírem maior domínio motor, de técnica, como também existe a possibilidade de socializar com colegas de fora dos seus círculos de amizade. Nas aulas dirigidas os alunos costumam ser desafiados a realizar atividades que não são do seu agrado e/ou atividades em que apresentam dificuldade. Além disso, cabe destacar que nas aulas dirigidas todos os estudantes têm a oportunidade de utilizar e ocupar o mesmo espaço, a quadra principal, o que não acontece nas aulas livres,

visto que nas aulas dirigidas a professora costuma conduzir as atividades na quadra principal com toda a turma junta.

Nas aulas ditas “livres” se percebe um movimento maior de desvio das práticas disciplinadoras, centradas no professor ou mesmo esportivistas. Nas aulas ditas “livres” parece ganhar espaço a criação, a produção dos estudantes através do chamado “esporte da escola” (VAGO, 1996), na medida em que os estudantes reelaboram/reconstroem jogos e práticas a partir de suas necessidades, interesses e possibilidades. Neste sentido, as aulas de EFI seriam compostas tanto pela aprendizagem dos “esportes na escola” (VAGO, 1996), com suas regras e demandas oficiais, institucionalizadas, durante as aulas dirigidas/conduzidas pela prof. Janaina, mas também pelos “esportes da escola” construídos pelos próprios estudantes nas “aulas livres”.

*“Quando é livre a gente joga [...] ahh, não é o três corta certinho, é o três corta que a gente inventa” (Jéssica, Grupo de discussão 6ºs e 7ºs, 12.12.2016).*

*“Na quadra principal jogam futebol meninos das duas turmas. Na quadra secundária jogam futebol 4 meninos e 2 meninas. No pátio alguns alunos da 72 jogam três corta. Eles jogam com regras próprias (no três corta por exemplo não vale fazer panelinha; vale segurar a bola; no futebol jogam com apenas um goleiro, a bola não sai de jogo, o que é ou não falta é decidido pelo coletivo)” (Diário de campo, 22.08.2016).*

Esclareço que não pretendo aqui defender ou enaltecer “as aulas livres”. Meu olhar para as aulas livres foi no intento de compreender o que ali acontecia e o que se produzia. Assim, apesar dessa possibilidade de desvio de uma prática disciplinadora e regrada para uma prática de criação e autonomia, algumas coisas merecem ser tensionadas. Uma dessas seria de problematizar primeiramente a própria nomenclatura atribuída a esse tipo de aula, “aula livre”. Seria possível haver uma “aula” realmente “livre”? Parecem ser elementos de difícil articulação. A aula, o momento de aula, é entendido como a relação de troca de aprendizagem, ou o momento de ensinamento entre mestre e aprendiz, um momento de interação entre professor e aluno (TARDIF; LESSARD, 2008). O termo “livre”, conforme o dicionário Houaiss (2009) significa “que é senhor de si e de suas ações; que não está sob o jugo, que não é escravo de outrem; que não é prisioneiro; que goza de liberdade física; que foi absolvido; isento de restrições, controle ou limitações; que não sofre a

influência de grupos de interesse”. Bem, a partir dessa definição se poderia refletir sobre a possibilidade de haver algo que realmente se configure como “livre” em nossa sociedade, mas para esse momento irei me ater a reflexão sobre a possibilidade de haver uma “aula” que seja “livre”. Como vimos pela definição do termo, “livre” tem a ver com liberdade física, com ser senhor de si e de suas ações, com estar isento de restrições, controle, limitações ou influências.

Nas aulas nomeadas de “aulas livres” tais condições não estavam presentes, aos estudantes são apresentados limites que devem ser respeitados dentro deste momento de aula. Além das regras claramente estabelecidas, como não namorar, não fumar, não beber (que são as normas gerais da escola) existem outros limitadores, que parecem determinar quais práticas ou atitudes os estudantes podem ter naquele momento, como as práticas e jogos que realizam (alguns pontos em relação a essa questão serão trabalhados mais adiante na seção “o(s) nós da construção curricular: entendendo algumas relações”). Neste sentido, este espaço-tempo comumente nomeado de “aula livre” parece estar bastante distante de uma prática de liberdade, estando muito mais próximo de um espaço-tempo negociado, assim como também acontecem em outras disciplinas, como foi possível identificar ao longo das observações. Assim sendo, caberia repensar a forma como esse espaço-tempo vem sendo nomeado.

Outras observações e tensionamentos também são possíveis acerca deste espaço-tempo das “aulas livres”. Foi possível identificar que nas “aulas livres”, diferentemente das aulas dirigidas, como citado acima, os estudantes não ocupam os mesmos espaços. Os estudantes que ocupam a quadra principal nas aulas livres parecem ganhar lugar de protagonismo. Possivelmente isso aconteça pela significação construída para aquele lugar. A quadra principal parece ser o lugar onde se pratica o esporte, principalmente o futebol. Assim, se esta prática tem protagonismo na escola, aqueles que praticam também acabam ocupando esse lugar. Nesse sentido, essa hierarquização das práticas se expressa também na ocupação dos espaços e, dessa forma, os estudantes que optam por praticar o futebol ocupam esse lugar de centralidade que é a quadra principal, enquanto aqueles que optam por outra atividade ocupam espaços como a quadra secundária, o corredor ou o pátio. Entendo essa hierarquização das práticas na escola como um reflexo de uma hierarquização que está presente na sociedade, caracterizando-se,

assim, como uma reprodução, explicitando novamente que este momento não está livre das influências sociais e culturais.

Assim, a EFI, como integrante da instituição escolar, cumpre simultaneamente dois papéis, como pondera Vago (1996): o de reprodução e transmissão do saber acumulado pela sociedade e o de produção cultural. Sendo assim, esta disciplina é tanto lugar de aquisição de capacidades físicas, esportivas e culturais como também de ressignificação destas práticas. Entendo, então, que a EFI é constituída por diferentes finalidades na construção curricular e ocorre de diferentes maneiras.

Entendo que além da questão do tempo e do conflito, trabalhados acima, outra noção também merece destaque na compreensão da construção curricular da escola, a de lugar. Afinal, a escola é lugar de quê? Qual o lugar da EFI na construção curricular e que lugares constituem a escola?

É possível observar que a partir dessa convivência de diferentes perspectivas e propostas vão sendo construídos diferentes significados e sentidos para o lugar "escola" e para os espaços da escola. Estes espaços passam, então, a tornarem-se lugares. Baseada na definição e explicação de Cunha (2008) entendo que o lugar

se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz 'esse é o lugar de' [grifo do autor], extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização [...] Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (p. 184).

Para compreendermos a noção de lugar, é necessário considerar, novamente, a questão do tempo, pois o lugar é a significação de um espaço e o espaço, por sua vez, possui uma relação bastante expressiva com o tempo. O saguão da escola, por exemplo, em alguns momentos (comumente durante as aulas) é lugar de silêncio, de andar devagar, de transitar para se resolver algo, como buscar uma caneta, uma fita adesiva, ir ao banheiro etc. Em outros momentos, como em dias de projeto, de apresentação de trabalho, é lugar de produzir de forma autônoma, de construir, de inovar. Em momentos como o recreio ou as festas, é lugar de circular sem se ter um objetivo claro e definido de onde se quer chegar, circular por circular; é lugar de ouvir música, de conversar, de brigar com os amigos, de fazer as pazes com os amigos. Quase como se o saguão não fosse o mesmo, e provavelmente não é.

*“Toca o sinal para o recreio, finda-se o silêncio, predominante até então na escola, e ganha espaço o som das conversas, das risadas, das brincadeiras” (Diário de campo, 14.03.2016).*

Outro exemplo disso é a sala dos professores, que em alguns momentos é lugar de reunião, de debate, de tensões, de discussão política, e em outros momentos é lugar de convívio, de estreitamento dos laços.

*“Algumas lanchavam e tomaram café. Conversavam e faziam brincadeiras. As prof’s na sala dialogam sobre gravidez, pois algumas delas estão gestantes” (Diário de campo, 15.03.2016).*

*“Às 16:10 inicia, na sala dos prof’s, a reunião da equipe diretiva/administrativa” (Diário de campo, 15.03.2016).*

No caso da EFI também é possível notar essa resignificação do espaço, essa construção de lugar. Há momentos em que as quadras (onde comumente acontecem as aulas de EFI) são lugar de ordem, de disciplina, de fazer fila, de aprender com a professora. Em outros momentos as quadras são lugar de desejo, de construção autônoma da aprendizagem, de criação e produção. Nesse sentido é possível compreender que o convívio entre os diferentes sentidos e significados construídos para a escola ganha lugar também na ocupação dos seus espaços.

Tendo em vista os conceitos e noções apresentados e discutidos até aqui, entendo que os elementos de reprodução, significação e produção que permeiam e configuram a construção curricular podem ser entendidos como retorno, contorno ou desvio por estarem deslocando algumas ideias, mexendo com algumas premissas, destoando de um contexto. É possível considerar, assim, que algumas ações e situações parecem estar fora do lugar na construção curricular, configurando, então, um movimento, um deslocamento.

Tal compreensão surge inspirada em conceitos e interpretações de Schwarz (2012) e Maricato (2000). Schwarz (2012) observou e analisou alguns fenômenos sociais identificados na literatura oitocentista, sinalizando que no Brasil muitas ideias foram colocadas/implantadas no sentido de seguir os moldes europeus, de acompanhar as ideologias que circulavam pelo mundo. Nessa lógica de importação de hábitos, costumes e pensamentos, muitas ideias trazidas para o Brasil entravam em atrito com a experiência brasileira. A noção de liberalismo, destacada por

Schwarz (2012), não condizia com as práticas sociais e políticas brasileiras. O autor considerou que o “favor”, como moeda de troca, e o escravismo, por exemplo, característicos da sociedade brasileira da época, estavam enviesados em relação aos preceitos do liberalismo, que se buscava importar para o Brasil. Nesse sentido, o liberalismo configurava-se como uma "ideia fora do lugar".

Maricato (2000), apoiada em Schwarz (2012), trata de algumas ideias em relação ao urbanismo que, em sua perspectiva, estão fora do lugar (desconsiderando o lugar, sendo pensadas independente do lugar), e ainda amplia essa discussão trazendo o entendimento de que também existem lugares que estão fora das ideias; ou seja, lugares que não são pensados, não são planejados, são desconsiderados. Para Maricato (2000), muitas regulações e projetos urbanos não tem um “comprometimento com a realidade concreta, mas com uma ordem que diz respeito a uma parte da cidade, apenas” (p.122), caracterizando-se como ideias fora do lugar, pois estão desconectadas do contexto, da realidade.

A partir disso, quando digo que algumas coisas estão fora do lugar, não quero com isso dizer que estão erradas ou que deveriam estar em outro lugar. Entendo esse "fora do lugar" como um deslocamento, que pode se configurar como um retorno, um contorno ou um desvio. Ao mesmo tempo, quando falo sobre lugares que estão fora das ideias, também não intenciono defender que estes lugares devam estar mais presentes nas agendas políticas, pois o fato de não estarem sendo tão visibilizados pode gerar algumas oportunidades. Estes lugares não pensados podem se tornar lugares de possibilidades, de criação.

Os anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, parecem se configurar como um lugar fora das ideias, pois, enquanto existem constantes reformulações e endereçamentos para os anos iniciais e para o Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental parecem se encontrar abandonados, sem subsídios, sem propostas claras, sem formação para os professores.

*“o problema é que eles tão sempre mexendo no Ensino Médio e no CAT, fazendo reforma pro Ensino Médio, mas onde eles realmente precisavam investir era no fundamental 2, na base [...]o fundamental 2 sim que precisava, fazer oficinas, laboratórios, reforço” (Pequena, entrevista).*

*“o E.F. está abandonado” (Diário de campo, 20.10. 2016).*

*“Não tem formação pros professores dessa etapa, não tem assim um suporte externo maior, e justamente nessa fase que*

*eu acho que os alunos estão se modificando muito e o professor que tá aí precisa de um suporte. Falta uma reestruturação de verdade enquanto política pública, falta maior suporte, falta formação pros professores” (Madalena, entrevista).*

Madalena ainda considera que a proposta de trabalho e os objetivos para esta etapa de ensino não estão claros. Os anos finais do E.F., ou fundamental 2, como é comumente nomeado, tem tido a finalidade de preparar o aluno para o próprio ano letivo, ou para seguir estudando no Ensino Médio. Da forma como vem sendo pensado pelas políticas curriculares, tem estado pouco vinculado e articulado com a vida dos estudantes. Seguindo essa senda, apesar da falta de subsídio, a pouca visibilidade ou cobrança externa para esta etapa de ensino parece permitir uma maior inovação. Permite que a escola e os professores desviem mais das propostas de nível macro e deem lugar para as propostas locais, como nos projetos.

Concomitantemente, ao olharmos para a implementação de algumas políticas/reformas curriculares, é possível considerar que elas se encontram deslocadas, fora do lugar, fora do contexto. Como salienta Pequena, muitas reformas curriculares parecem ser elaboradas por pessoas que não têm conhecimento acerca das necessidades e realidades das escolas.

*“como sempre, essas reformas são feitas por pessoas sentadas em um gabinete que nunca trabalharam em escola, que não conhecem a realidade do aluno e nem da comunidade em que a gente trabalha” (Pequena, entrevista).*

Desse ponto vista, Janaína considera que muitas propostas podem ser interessantes na sua escrita, mas que são incoerentes com o contexto das escolas, visto que não condizem com a realidade escolar. Segundo ela, muito dessa incoerência se dá pelo distanciamento e pela falta de diálogo entre as pessoas que elaboram as propostas e a realidade das escolas.

*“tudo é muito bonito no papel, mas na hora de fazer tem que ter coerência, e eles têm que conversar com as pessoas que trabalham” (Janaína, entrevista).*

A reforma do Ensino Médio (implementada pela Medida Provisória nº746 de 2016), por exemplo, que prevê o ensino de turno integral, parece não considerar a realidade dos estudantes dessa etapa de ensino.

*“[...] agora eles querem colocar tempo integral no Ensino Médio, mas no Ensino Médio os alunos já estão trabalhando, que tempo eles terão pra tempo integral?” (Pequena, entrevista).*

Outras propostas, como o Projeto escola sem partido — abordado anteriormente —, também parecem estar fora do lugar, uma vez que são incoerentes com o projeto de escola e de ensino apresentado pela própria LDB e pelas DCN's.

Ainda cabe considerar, assim como sinaliza Maricato (2000), que ao mesmo tempo em que muitas propostas podem ser pensadas como ideias fora do lugar, também é possível que elas estejam no lugar, pois atendem a algum projeto, a alguma ideologia. Nesse ângulo, por mais que algumas ideias pareçam incoerentes, contraditórias, é possível que, ao observar mais atentamente para o cenário e para os processos sociais que se constroem, perceba-se que elas estão no lugar, que são coerentes com alguns discursos, que se conectam com alguma lógica. Assim, algumas políticas curriculares, ao mesmo tempo em que parecem estar desconectadas de algumas premissas da educação — como a formação crítica e autônoma dos estudantes —, também se ligam com projetos e propostas que defendem um ensino técnico, instrumentalizante. Logo, essas ideias fora do lugar e esses lugares fora das ideias podem se configurar como retornos, na medida em que parecem retroceder alguns passos nos avanços que já haviam sido possibilitados no campo educacional.

No entanto, como havia mencionado anteriormente, nem tudo que está fora do lugar precisa necessariamente ser entendido como um retorno, podendo ser também um contorno ou um desvio. O trabalho de disciplinas como Artes e Educação Física parece destoar de uma formação com foco no mercado de trabalho ou na preparação para o vestibular. A Educação Física, ao propiciar momentos de livre escolha aos estudantes ou mesmo pelo fato de o seu conhecimento não ser pré-requisito nos vestibulares<sup>20</sup> e/ou para alguma profissão, faz com que ela, de alguma forma, crie uma outra experiência no currículo. Diferentemente do que apontam alguns autores, como Bartholo *et al* (2011), que dizem que ao ser considerada recreação ou ao ter seu foco na formação de valores a Educação Física

---

<sup>20</sup> Com exceção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

estaria desconectada/desarticulada da escola, entendo que, nesse aspecto, a Educação Física estaria ocupando um lugar na construção curricular. Ou seja, mesmo que existam práticas de interdisciplinaridade a escola ainda é predominantemente multidisciplinar e o que caracteriza e permite essa multidisciplinaridade é o fato de as diferentes disciplinas trabalharem em prol da formação dos estudantes, mas cada uma de sua forma e com seus objetivos específicos. Considero, assim, que neste contexto cada disciplina tem seu papel, sua função na construção curricular, e seria justamente a composição e a integração dessas diferentes disciplinas, que acontecem de formas diferentes, que têm diferentes objetivos e perspectivas que permitiria à construção curricular não caminhar em um sentido único e estático.

No caso da construção curricular dessa escola, algumas disciplinas vão atender mais às demandas de formação para a atuação profissional futura dos estudantes, outras vão atender às demandas de preparação para ingresso na vida acadêmica, enquanto outras atenderão a demandas mais relacionadas à vida pessoal dos estudantes. Isso não significa que uma mesma disciplina não possa cumprir diferentes papéis e ocupar diferentes lugares nessa construção curricular, pois, dependendo da forma como se organizam e das metodologias utilizadas, podem servir para diferentes objetivos. A questão é que cada disciplina parece ter uma preocupação central nessa construção. A Educação Física, na escola Múltipla, parece ocupar tanto um lugar de formação pessoal, de caráter, de valores, quanto uma formação pessoal de conhecimento de si, do próprio corpo, que permite, de alguma forma, que os estudantes acessem práticas que lhes proporcionem uma ação autônoma e consciente de atitudes e práticas de lazer e/ou saúde. Esclareço que com isso não estou defendendo que este deva ser sempre o lugar e o papel da EFI na construção curricular de qualquer escola ou em qualquer contexto, mas sinalizando que na escola Múltipla é assim que ela se integra à essa construção.

A partir do exposto, é possível identificar e compreender alguns movimentos de retorno, de contornos e outros de desvio que integram a construção curricular desta escola e da EFI neste contexto. Compreendo que estes movimentos se fazem presentes na medida em que a construção curricular é permeada por representações e práticas de ensino e de escola de outras épocas; pelas possibilidades de se contornar ou desviar de propostas e imposições que estejam em desacordo com a perspectiva da escola; pelo fato de professores e gestores

acabarem desviando dos objetivos e propostas traçados por eles próprios, ou mesmo por desviarem/contornarem suas próprias premissas anteriormente estabelecidas e se disporem a se repensar, a se refazer.

Esses movimentos têm como aspectos significativos o tempo, o lugar e o conflito, pois são noções que se relacionam com a produção desses movimentos. Os conflitos os impulsionam, são o tiro de largada, o combustível para que a construção curricular se mantenha em ação. Os lugares são o espaço em que se pode identificar a presença concomitante das diferentes propostas, finalidades e práticas que permeiam o currículo dessa escola. Já o tempo tem conexão com as possibilidades dentro da construção curricular, estabelecendo relação com o lugar e com os conflitos. Os lugares que cada um ocupa permitem-lhes entender a escola e os seus processos de diferentes formas, o que ocasiona diferentes conflitos nesse universo. Além disso, os sujeitos envolvidos na construção curricular, ao ocuparem diferentes lugares nesse processo, também podem ter uma dimensão diferente do tempo; os estudantes, por exemplo, parecem dimensionar o tempo por períodos e dias; os professores observam o tempo mais através dos trimestres, dos anos letivos, de forma mais longitudinal; enquanto os gestores políticos parecem pensar o tempo a partir dos prazos de sua gestão. O tempo também parece alterar o significado de alguns espaços, pois é na relação entre o tempo e o espaço que os lugares ganham sentido.

## **4.2 Ressonâncias da/na Construção Curricular**

Diferentes autores têm utilizado o termo “ressonância” em seus escritos, muitos deles na área da educação (SOUZA, 2008; REVAH, 2009; SILVEIRA, 2011; SILVA; FREITAS, 2015). Em sua maioria, não há esclarecimento do entendimento empregado a este termo, mas é possível captar que o termo foi utilizado como “repercussão”, “impacto”, “reflexo” ou “significância”.

A partir da utilização do termo “eco”, no subcapítulo anterior, considero relevante apontar meu entendimento acerca do conceito de “ressonância” para que se compreenda a diferença estabelecida entre eles, pois pude identificar que estes têm sido utilizados comumente como sinônimos. A ressonância é definida como “ato ou efeito de ressonar, de repercutir; estado de um sistema que vibra uma frequência própria, com amplitude acentuadamente maior, como resultado de estímulos externos que possuem a mesma frequência de vibração; propriedade de aumentar a

duração ou intensidade do som” (HOUAISS, 2009). Assim, enquanto o eco se refere a algo que se mantém, que se repete através do tempo, a ressonância trata das repercussões, da amplitude que uma ação ou situação pode ter. A partir disso, neste capítulo irei tratar de situações, ações e questões que de alguma forma causam ressonância na construção curricular da escola e da EFI e, ao mesmo tempo, das possíveis ressonâncias produzidas por este processo de construção curricular.

Pude compreender que diversos aspectos e elementos podem provocar ressonância na construção curricular. Para análise nesta dissertação focarei naqueles que considerei mais significativos, como os aspectos político-econômicos, os aspectos organizacionais, o pertencimento, o engajamento, o interesse, a cultura docente e a cultura juvenil. Compreendo que estes aspectos e elementos que afetam a construção curricular são de diferentes magnitudes. Os aspectos de maior magnitude estão relacionados a questões amplas da sociedade, de fora do universo escolar, como o cenário político-econômico, os aspectos socioculturais e os aspectos organizacionais, por exemplo. Estes aspectos são dificilmente contornáveis, pouco negociáveis e flutuantes. Suas repercussões e seus reflexos ocorrem de forma extrínseca e são percebidos em diferentes contextos, sendo, por isso, considerados de maior magnitude. Questões como as relações construídas no interior da escola, a cultura docente e a cultura dos estudantes, por exemplo, são aspectos de menor magnitude, pois compreendem elementos localizados em um contexto específico, mas impactam expressivamente a construção curricular da escola, uma vez que ocorrem de forma mais interna, mais íntima, intrínseca. Estes elementos serão discutidos a seguir, nas duas seções intituladas “Autonomia?! Descaso, (des)orientação e (des)informação continuada” e “O(s) ‘nós’ da construção curricular: entendendo algumas relações”.

Ademais, foi possível compreender que a construção curricular não apenas sofre ressonâncias como também pode produzi-las, repercutindo principalmente nas aprendizagens dos estudantes e nos posicionamentos dos professores. Tais questões serão abordadas na terceira parte deste capítulo, na seção intitulada “Sobre lugares aos quais os caminhos podem levar”.

#### 4.2.1 Autonomia?! Descaso, (des)orientação e (desin)formação continuada

É possível considerar que alguns aspectos de maior magnitude produzem ressonâncias diretas na construção curricular da escola, mas também de forma indireta, numa espécie de “efeito cascata/dominó”. Entendendo o cenário político-econômico como um aspecto de grande magnitude, apresentarei, nesta seção, informações e interpretações acerca das ressonâncias diretas e indiretas produzidas por ele. Algumas destas ressonâncias ganham destaque no título desta seção porque recaem sobre a autonomia da escola, sobre o planejamento e sobre a própria ação docente. Nomeio de descaso ações (ou sua falta) que prejudicam os trabalhadores da educação, como questões relacionadas ao salário e às condições de trabalho, bem como a falta de suporte material, estrutural e financeiro para que a escola materialize e concretize as propostas educacionais. A desorientação resulta das excessivas mudanças e reformas educacionais, ou seja, diante das constantes e distintas orientações educacionais e pedagógicas que os professores e a escola recebem, estes acabam por se desorientar quanto às finalidades do seu trabalho e os meios pelos quais desenvolvê-lo. Já o processo de (desin)formação continuada aglutina um pouco das duas questões anteriores. Por conta da falta de oferta (ou da pouca oferta) de formação continuada/permanente que permita aos professores se apropriarem de novos conceitos e renovarem suas práticas, o coletivo docente acaba por se encontrar desatualizado, o que também dificulta que este coletivo acompanhe as constantes mudanças curriculares, pois desconhece alguns conceitos e propostas apresentadas nessas reformas e, ao buscar informações para solucionar dúvidas e dificuldades, não recebe retorno/subsídio da gestão.

Como apresentado anteriormente — quando tratei de contextualizar o campo de investigação —, o cenário da educação pública nas escolas estaduais no estado do Rio Grande de Sul em 2015 era, no mínimo, de desacordo entre os trabalhadores da educação e os gestores políticos. Os professores, além de reivindicarem por melhores condições de trabalho e de estrutura para as escolas, vinham lutando para não perderem o pouco que já se tinha. Este cenário, registrado durante o ano de 2015, não melhorou durante o ano de 2016 e, pelo que foi possível observar, agravou-se ainda mais. Ao longo do ano de 2016 houve ainda muito parcelamento e atraso no salário dos trabalhadores da educação do estado, além da criação de

diferentes projetos de lei e reformas com foco na educação. Uma fala de Madalena expressa o sentimento compartilhado pelo coletivo de trabalhadores da escola.

*“É o desmantelamento da escola pública, de vez. Estamos vivendo um momento muito tenso e muito aflitivo. Cada dia acordamos sem saber o que vai acontecer de novo” (Madalena, Diário de Campo, Reunião sobre o Regimento, 24.11.2016).*

Muitas das reformas/leis propostas foram recebidas como imposições, e outras entendidas como um retrocesso para a educação pública e para a sociedade brasileira, como o PL 44/2016, o PL 193/2016 e a PEC 241. O PL 44/2016<sup>21</sup> (BRASIL, 2016) previa a possibilidade de parcerias e convênios entre Organizações sociais e o setor público. Tais parcerias e convênios permitiriam que essas organizações recebessem recursos para fins de projetos nas áreas da educação, da saúde, do meio ambiente, da cultura etc. Tal projeto foi entendido, por diversos especialistas, como uma tentativa de terceirização camuflada<sup>22</sup>. A PEC 241 (atual Emenda Constitucional nº 95), conhecida como a PEC do congelamento, cria um teto para os gastos públicos, incluindo os investimentos na educação<sup>23</sup>. O PL 193/2016, por sua vez, tinha como intuito causar uma ressonância mais direta e dirigida para as escolas<sup>24</sup>. O projeto, apelidado de “Lei da mordaza”, buscava controlar as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, limitando e ditando os assuntos que poderiam ou não ser tratados em aula, como apresentado no primeiro capítulo de análise. Além disso, ainda se criou uma Reforma para o Ensino Médio a partir de uma medida provisória (MP nº 746/2016), que prevê o Ensino em Tempo Integral para o Ensino Médio e, dentre outras coisas, altera o *status* de disciplinas como Sociologia, Artes, Educação Física e Filosofia, flexibilizando sua oferta nas escolas. A Reforma ainda prevê que os estudantes possam escolher as disciplinas que pretendem realizar, de acordo com suas expectativas para a vida futura. Assim, durante o Ensino Médio os estudantes já terão que decidir se

---

<sup>21</sup> [http://proweb.procergs.com.br/temp/PL\\_44\\_2016\\_14062017132610\\_int.pdf?14/06/2017%2013:26:11](http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_44_2016_14062017132610_int.pdf?14/06/2017%2013:26:11)

<sup>22</sup> [cpers.com.br/wp-content/uploads/2016/03/PL-44.pdf](http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2016/03/PL-44.pdf)

<http://www.sul21.com.br/jornal/audiencia-publica-debatera-pl-44-e-desmonte-dos-servicos-publicos-no-rs/>

<sup>23</sup>

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>

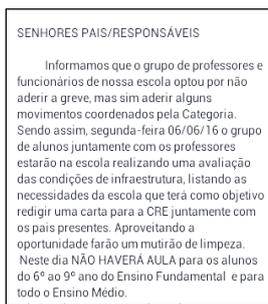
<sup>24</sup> <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=04/05/2016&paginaDireta=00179>

pretendem seguir para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica, para o mundo artístico etc.

Motivados pelas mobilizações estudantis em nível estadual e nacional que protestavam contra essas reformas, os estudantes da escola Múltipla pretendiam aderir ao movimento de ocupação e, além disso, fizeram uma manifestação para o dia 25 de maio de 2016 (dia da reunião pedagógica da escola). Esse movimento dos estudantes se tornou pauta da reunião dos professores, pois estes entenderam que a mobilização dos estudantes se apresentava como uma demanda a ser debatida. O professor Carlos Augusto relatou que fez algumas visitas em escolas para conhecer o movimento de ocupação, pois sentiu a necessidade de conhecê-lo melhor, tendo em vista que se tratava de “algo novo” e que, a partir do que pôde observar, considerou esse movimento muito importante para a construção da cidadania dos estudantes. O professor ainda destaca que uma aprendizagem relevante deste movimento para os professores é a construção de práticas e formas de ensino diversificadas, pois em várias escolas os estudantes realizaram oficinas e aulas bastante diferentes e com grande aprendizado (Diário de campo, 25.05.2016).

Janaína, Nego Bola, Tony Ramos, Madalena, Smatos e Júlia diversas vezes se manifestam expressando orgulho dos estudantes Múltipla. Ainda assim, em seu entendimento, os estudantes desta escola não possuem autonomia e responsabilidade para organizar uma ocupação. Outros ainda destacaram que provavelmente os estudantes desconheciam as pautas das ocupações.

A partir desse debate, e entendendo a necessidade de construir um diálogo com os estudantes da escola acerca dessas questões, o coletivo propôs uma espécie de assembleia na escola para dialogar com os estudantes sobre esses projetos que vinham sendo as principais causas das ocupações e manifestações, pois os professores entenderam que os estudantes precisavam se informar e conhecer o cenário político no qual estavam vivendo. Além disso, nessa assembleia se debateu sobre a necessidade de reivindicar por melhorias e investimento no ensino e, a partir disso, decidiu-se iniciar pela própria escola. Assim sendo, agendaram um mutirão na escola com professores, estudantes e pais que quisessem participar e nesta atividade se fez um inventário das condições de infraestrutura da escola e uma lista de demandas e necessidades, que foi entregue à 28ª CRE por alguns estudantes e professores.

**Fig. 11- Aviso sobre mutirão**

Fonte: Postagem captada pela pesquisadora na página do Facebook da escola

Entendo a partir disso que estas políticas provocaram ressonâncias na construção curricular da escola, pois, mesmo que ainda estivessem em tramitação, criou-se uma possibilidade de debate, de diálogo, de reflexão, de formação política coletiva na escola. Pois, como é possível ver em camiseta confeccionada pela escola, o ato de dialogar, debater e refletir sobre política, sobre questões sociais e sobre direitos também faz parte da educação escolar.

**Fig.12- Logotipo de camiseta confeccionada pela escola**

Fonte: Foto disponibilizada por Madalena

Compondo este cenário de desmantelamento, a administração/gestão do estado do Rio Grande do Sul durante o ano de 2016 também impactou significativamente o trabalho docente na escola. Com a justificativa de crise financeira sofrida pelo estado, o governador Ivo Sartori argumentou ser necessário parcelar e atrasar o salário do funcionalismo público do estado<sup>25</sup>. Em setembro de 2016, o governador parcelou o salário dos servidores pela sétima vez consecutiva<sup>26</sup>. Algumas destas parcelas variavam entre duzentos e mil reais.

*“Janaína comenta que tirou um extrato do banco e se deprimiu. Pergunto se receberam direito este mês e ela diz que não, que*

<sup>25</sup> <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Politica/2016/8/596470/Governo-Sartori-volta-a-parcelar-salarios-dos-servidores-em-setembro>

<sup>26</sup> <http://cpers.com.br/educadores-vaio-as-ruas-denunciar-o-parcelamento-de-salarios/>

*receberam R\$800 e hoje entraria mais R\$200” (Diário de campo, 05.09.2016).*

*“Renata me mostra um vídeo, na internet, do governador pedindo que a população siga sua rotina normalmente no dia da paralisação. Depois ela fala, indignada, sobre os atrasos e parcelamentos do salário. Explica que para muitos professores é a única renda e por isso acabam ficando com as contas atrasadas, completamente endividados, e que os juros que eles pagam não são repassados pelo governo” (Diário de campo, 03.08.2016).*

*“Madalena comenta sobre uma possível greve. Madalena, Janaína, Pequena, Paula e Agoulart conversam acerca do parcelamento dos salários. Reclamam por não conseguirem pagar suas contas e por estarem constantemente estressadas por conta disso” (Diário de campo, 27. 08. 2016).*

Apesar deste cenário, os professores apresentaram relutância em fazer greve. As memórias da greve do ano anterior parecem ressoar em suas decisões políticas em 2016, pois, como sinalizam diversas vezes durante a reunião de debate sobre a greve em 25 de maio,

*“a greve do ano passado acabou sem nenhuma conquista” (Diário de campo, 25.05.2016).*

Tal cenário impacta a vida pessoal dos trabalhadores da educação e, por conta disso, também influi no trabalho destes no interior da escola. Muitos professores se sentem desmotivados, desvalorizados, exauridos, o que se reflete no seu trabalho e, conseqüentemente, na construção curricular. No caso da professora Janaína, por exemplo, é possível identificar este impacto nas suas aulas.

*“Janaína diz não ter motivação nem para levantar da cama” (Diário de campo, 27. 08. 2016).*

*“Janaína diz, decepcionada, que havia planejado bem as aulas pro segundo semestre, mas que com os períodos reduzidos vai ficar atrapalhado (optaram por não fazer greve, mas por fazer períodos reduzidos e participar das paralisações)” (Diário de campo, 03.08.2016).*

*“Na parede de avisos visualizo dois cartazes informando que desde o dia 01/04 a escola está com período reduzido” (Diário de campo, 04.04.2016).*

**Fig. 13 - Aviso sobre horário reduzido**



Fonte: Postagem captada pela pesquisadora na página do Facebook da escola

Além disso, outro projeto que a professora pretendia realizar também acabou sendo afetado por este quadro. Janaína pretendia realizar uma saída de campo ao parque Saint Hilaire para realização de algumas atividades variadas, mas, com o passar do ano e com as dificuldades que foram se apresentando no trabalho — como o parcelamento do salário e as diversas mudanças impostas para a educação —, a professora acabou por se desmotivar e abandonar o projeto.

*“depois que teve as paralisações eu fiquei bem desanimada, eu passei umas três semanas mesmo só largando a bola” (Janaína, entrevista).*

Em meio ao descaso com o funcionalismo público e aos ataques constantes à educação e a outros setores por meio das atuais reformas e projetos de lei que incidem sobre o investimento nestes setores e sobre a autonomia dos mesmos, a gestão do estado do Rio Grande do Sul ainda inicia, de forma não dialogada, uma reestruturação curricular para as escolas do estado. Cabe pensar, nesse sentido, quais as intenções de uma política curricular criada e implantada de forma impositiva diante desse contexto.

*“Madalena crítica ‘uma gestão que se diz democrática, mas que impõe uma base curricular fechada’ [...] sobre a grade ela conta que alguns diretores pediram a possibilidade de dialogar com o coletivo de suas escolas e não foi lhes dado este direito, pois deveriam sair de lá com a base pronta” (Diário de campo, reunião sobre a Reestruturação Curricular, 24.11.2016).*

Dentre várias mudanças, sublinho a retirada do Ensino Médio Politécnico — vigente desde 2011 —, juntamente com a retirada do Seminário Integrado (elemento significativo da proposta politécnica, no qual os estudantes tinham foco na pesquisa e na construção de conhecimento de forma autônoma) e a inclusão do Ensino Religioso como uma área de conhecimento. Acerca dessas mudanças, os

professores e as equipes diretivas não tiveram a possibilidade de opinar e não foram consultados.

*“Madalena comunica que, a partir da nova reestruturação, a partir de 2017 não existirá mais o Politécnico e nem o Seminário Integrado [...] o Ensino Religioso foi colocado como área de conhecimento [...] todas as escolas estaduais do município deveriam ter a mesma grade de disciplinas e a mesma forma de avaliação” (Diário de campo, reunião sobre a Reestruturação Curricular, 24.11.2016).*

*“e aí a autonomia da escola onde é que fica? não, não tem autonomia [...] eu fiquei me sentindo um fantoche (Madalena) Eles insistem em dizer que as escolas tem autonomia (Joaquina) Sim, nós estamos vivendo uma verdadeira ditadura, manda quem pode e obedece quem precisa (Elisa)” (Diário de campo, reunião sobre a Reestruturação Curricular, 24.11.2016).*

Tal situação se aproxima do que foi nomeado por Molina e Molina Neto (2009) de “arrastão pedagógico” (p.15), pois se configura em uma mudança no âmbito educacional que desconsidera os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, bem como o processo histórico construído pelos contextos que serão afetados. No contexto da escola estudada, essa imposição se apresenta como algo bastante impactante, uma vez que, como apresentado no primeiro capítulo de análise, a proposta do Ensino Médio Politécnico após algumas resistências iniciais, após debates e reflexões foi incorporada pela escola. Essa incorporação se deu em função de uma identificação da escola para com os seus princípios, pois pareceu dialogar positivamente com seu perfil e suas intencionalidades, de maneira que a escola criou possibilidade para incluir algumas de suas premissas e práticas já no ensino fundamental.

*“Como a escola já tinha esse percurso com pesquisa, quando entrou o Politécnico o pedagógico fez uma tratativa com a coordenadoria pra gente colocar o Seminário também no Ensino Fundamental. Bom, e aí por que saiu? Porque eles cortaram, a gente não podia mais ter” (Madalena, entrevista).*

Nesse sentido, é difícil compreender qual seria o propósito dessa mudança, pois, como diversas vezes sinalizaram Madalena e Pequena, ainda não havia sido

possível colher os frutos da proposta politécnica, não sendo possível, assim, avaliar seu efeito na formação dos estudantes. Conforme aponta Madalena, ocorre que

*“Cada governo que entra quer mudar e a gente fica nadando, nadando, nadando sem ter uma linha de aonde a gente quer chegar” (Madalena, entrevista).*

Nesta lógica se destacam as constantes e excessivas mudanças e orientações endereçadas para as escolas. A atual Reestruturação Curricular, por exemplo, parece estar desconectada com o restante das políticas curriculares, pois está atrelada ao Plano Estadual de Educação de 2015, e não aos documentos elaborados ao longo de 2016.

*“Vocês sabem essa propaganda que a gente tá vendo na TV sobre o novo Ensino Médio? Pois não é sobre essa proposta que nós vamos discutir hoje pra pensar o nosso Regimento, o que está orientando essa nossa reescrita do Regimento agora é a Reestruturação do estado do Rio Grande do Sul que está pautada no Plano Estadual de Educação do estado de 2015” (Madalena, Diário de campo, 24.11.2016).*

Cabe sublinhar, ainda, o tempo destinado para as escolas discutirem sobre esta mudança, pois tal “proposta” foi apresentada às equipes diretivas das escolas em outubro de 2016 para ser assimilada e incorporada ao Regimento Escolar até 30 de novembro, visando ser implementada em março de 2017.

*“a gente tá fazendo aqui uma única reunião pra discutir e entregar o regimento dia 30, eu acho que não é assim que a gente deve fazer as coisas [...]” (Madalena, Diário de campo, 24.11.2016).*

Esses pontos remetem a algumas colocações de Veiga-Neto (2004) acerca das características da sociedade na atualidade. Conforme aponta o autor, as sociedades contemporâneas estão sendo regidas pela velocidade, pela necessidade de realizar tudo o mais rápido possível. As transformações, nesse sentido, são constantes. Essa aceleração, esse imediatismo, para Veiga-Neto (2004), produz um sentimento de insegurança, de incerteza e de perplexidade, principalmente nos trabalhadores da educação, pois se espera que as escolas e os professores estejam sempre preparados para ensinar o novo, para atualizar o ensino.

A partir disso, compreendo que a frequência e o excesso de mudanças e propostas curriculares e legislativas ocasiona uma desorientação no trabalho docente. A desorientação, em uma perspectiva psicológica, pode ser entendida como efeito de uma sobrecarga de estímulos, pensamentos ou informações conflitantes (DAVIS, 2004). Isso provoca ressonâncias na construção curricular da escola, pois, como sinalizado anteriormente, os professores recebem excessivas e constantes demandas pedagógicas pautadas em diferentes premissas e com finalidades que nem sempre dialogam, o que os coloca diante de um dilema, pois não sabem quais orientações e caminhos seguir.

*“Madalena também critica o fato de haver uma reformulação tão seguida da outra, pois os professores recém estariam se adaptando ao Politécnico e já teria essa mudança para 2017 e outra em 2018 e, assim, os estudantes nunca se formariam dentro de uma proposta. Além do fato de os professores não terem tempo para se apropriarem das propostas” (Diário de campo em 20.10.2016).*

*“Esse primeiro ano de agora, do Médio, passou pelo Politécnico, vai passar por essa reforma do estado e depois vai pegar a reforma nacional. No decorrer dos três anos eles vão passar por 3 modalidades de ensino” (Madalena, entrevista).*

A construção curricular vai se dando, então, num entrelaçamento entre algumas demandas políticas/institucionais e demandas da própria escola. Como apresentado no primeiro subcapítulo, a escola criou possibilidades para dialogar internamente com a comunidade e identificar as potencialidades e limitações da atual proposta do estado, decidindo a que se deveria resistir e a que se poderia aderir. Todavia, conforme destaca Madalena,

*“a questão é até que ponto a gente realmente vai ter autonomia pra construir a nossa perspectiva de escola.” (Madalena, Diário de Campo, 24.11.2016).*

Implementar uma reestruturação curricular na época de final de ano, com pouco tempo de diálogo e após um ano de trabalho bastante difícil para os servidores, pode ser uma forma bastante interessante de minimizar possíveis resistências, uma vez que o coletivo docente se encontra desgastado e bastante atarefado. Essa falta de força para empregar uma resistência significativa frente à

reestruturação foi identificada por Madalena ao falar do coletivo de diretores e vices que estavam presentes na reunião com a 28ª CRE.

*“Carlos Augusto pergunta para Madalena se os diretores aceitaram tranquilamente essa imposição. Madalena responde que alguns diretores se posicionaram a favor da reestruturação, mas que a maioria do grupo não quis criar resistência [...] Carlos Augusto conclui que essa ação da coordenadoria está, então, protegida e validada por uma reunião de diretores, pois estes não se opuseram, não se negaram a participar” (Diário de campo, Reunião sobre a Reestruturação para o Ensino Médio, 25.10.2016).*

Além de todas essas questões, a materialização destas propostas curriculares, bem como das intencionalidades e projetos pensados pela própria escola também se apresenta como um desafio.

*“O que nós sonharmos aqui hoje será que poderá ser efetivado?” (Madalena, Diário de Campo, 24.11.2016).*

Tal materialização sofre ressonâncias de aspectos de maior magnitude e também provoca outras ressonâncias no interior da escola. Afora as questões de desgaste sofridas pelos professores em decorrência de todas as situações vivenciadas, questões como a infraestrutura, os recursos humanos e a formação continuada parecem ressoar de forma expressiva na construção curricular. Desta forma, tanto os projetos e intencionalidades da escola como da gestão parecem sofrer dificuldades na sua concretização em razão da complexidade dos aspectos e das demandas envolvidas nesses projetos. Madalena fala sobre a dificuldade de materialização das propostas e projetos construídos pela escola, como a questão da inovação e da pesquisa, que parecem ser uma característica bastante significativa para a escola e que é dificultada por diversos fatores, o mesmo também se apresenta em trechos do PPP da escola.

*“poderiam ser muito melhores se a gente tivesse profissionais melhor qualificados, pessoas com dedicação total na escola, um laboratório de informática, um laboratório de ciências. Não impede que a gente faça, mas dificulta bastante” (Madalena, entrevista).*

*“Em muitos momentos é inovadora, porém isso se dá de forma segmentada, e não continuada, ou seja, um professor ou grupo de professores implanta um projeto e se responsabiliza por todas as fases do mesmo, o que é desgastante” (PPP, p.06).*

Nessa mesma lógica, acerca da materialidade e da implantação dos projetos demandados de forma extrínseca para a escola, a diretora critica

*“a falta de suporte para a realização das mudanças apresentadas pelo governo. Segundo ela as mudanças são feitas sem mudança na estrutura física da escola, sem mudança no quadro de pessoal e sem formação e capacitação para os professores” (Diário de campo, 20.10.2016).*

A partir disso, uma questão que se destacou bastante ao longo do ano foi a necessidade da escola de trabalhar com a inclusão, que é uma demanda apresentada pela LDB (1996), bem como pelas DCN's (2013). Conforme expressa Pequena, há uma falta de suporte e informação para que a escola possa compreender, apreender e materializar tal proposta no interior da escola.

*“olha, tem vezes que a gente vai na 28ª pedir um suporte, uma orientação, como quando a gente foi pedir ajuda sobre como trabalhar com os alunos especiais e até agora nada, não deram nenhum retorno” (Pequena, entrevista).*

*“E, assim, a gente conta muito com a colaboração da família destes alunos que são especiais, por que aqui na escola a gente não tem pessoal e nem suporte para fazer todo o trabalho necessário com esse aluno, então grande parte deste trabalho precisa ser buscado fora da escola” (Madalena, Diário de campo, 19.03.2016).*

*“ela diz que nem todas as propostas são ruins, que o problema é a viabilidade [...] olha aqui a nossa escola, é a mais inacessível para um cadeirante” (Flor de orvalho, Diário de campo, 20.07.2016).*

Quanto a esta questão da inclusão, ainda cabe destacar que os gestores e docentes da escola consideram que a palestra oferecida pela 28ª CRE no dia de formação da escola em 2016 não foi suficiente para que eles se sentissem capacitados para realizar um trabalho de qualidade com os estudantes com necessidades especiais.

*“Madalena comenta o quanto alguns professores da escola já estão formados há bastante tempo e necessitariam de uma melhor formação continuada para poderem propor mudanças no currículo” (Diário de campo, 20.10.2016).*

Assim, pude identificar que a formação continuada, ou a falta dela, também é um aspecto que ressoa na construção curricular, pois esta tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento do coletivo docente, de forma que os docentes possam transformar seu trabalho a partir da construção de novos saberes e da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996; ALVARADO-PRADA *et al*, 2010). No momento em que ela não é ofertada ou que sua oferta não é qualificada, a atualização do corpo docente e as decorrentes transformações em sua prática pedagógica são dificultadas. Nesse sentido, Alvarado-Prada *et al* (2010) sinalizam que para a efetivação dessa construção de conhecimento algumas condições são necessárias, como “a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização” e que esta formação continuada “depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva” (p. 371). De encontro ao que sugerem e propõem os autores quanto à formação de professores, parece não haver uma efetiva e significativa formação continuada e, ao invés disso, parece haver uma constante falta de suporte e subsídio formativo. É possível que seja por conta disso que práticas consideradas mais tradicionais estejam tão presentes ainda na construção curricular desta escola, como apresentado no primeiro capítulo.

Além da questão da formação continuada, o suporte financeiro também se destaca. No início do ano a equipe diretiva e administrativa se reúne para decidir questões acerca do investimento da escola para o ano de 2016.

*Em relação ao financeiro, comentam sobre o repasse de fevereiro que foi utilizado na manutenção da escola, mas que faltou ainda arrumar muitas coisas. Madalena avisa que tentará conseguir liberação de verba para a merenda (repasse de R\$0,60 por aluno). Salieta que é preciso pensar e planejar muito bem no que a verba será utilizada. A equipe decide por investir em materiais que qualifiquem o cotidiano dos estudantes na escola, apoiando, assim, a proposta dos jogos, compra de jogos, de slackline, dominó, ping-pong, etc. (Diário de campo, Reunião equipe diretiva e administrativa, 15.03.2016).*

Ao longo do ano, no entanto, não foi possível cumprir esse planejamento por falta de verba e por haver outras demandas nas quais também se precisava investir. Assim, a questão financeira (que também está relacionada com a aquisição dos materiais de trabalho) parece interferir nas intencionalidades e planejamentos da escola. Além de limitar algumas ações que estavam previstas também intervém em aspectos rotineiros como o andar das aulas.

*“No geral é uma escola agradável, dinâmica, com propostas sérias, embora muitas vezes não consiga levar adiante seus projetos, tendo em vista as dificuldades porque passa a escola pública, quais sejam, falta de recursos humanos, materiais e financeiros” (PPP, p.06).*

Janaína comenta sobre o suporte que a escola precisa ter constantemente. Segundo Janaína, existem boas ideias, bons projetos, mas que pecam na materialidade e na sua continuidade. Ao falar sobre o Programa Mais Educação, por exemplo, ela entende que

*“eles não percebem que precisa de manutenção, que as bolas não duram pra sempre, os materiais não duram pra sempre e nunca teve troca desses materiais, o complicado é isso” (Janaína, entrevista).*

Algumas programações de Janaína parecem ter sido afetadas pela falta de material e infraestrutura. Janaína planejava trabalhar com ginástica artística, mas por não ter conseguido colchonetes e outros materiais considerou inviável manter esta proposta.

*“Não tem como. O número de alunos é muito grande pra tu trabalhar com pouco material. Tem que pensar no número de alunos, nos materiais que tu tem, o que dá pra adaptar e o que não dá” (Janaína, entrevista).*

A questão de infraestrutura e materiais parece, então, ter um grande peso sobre o planejamento e a materialização das aulas, assim como apresentado no estudo de Ilha (2015). Apesar de diversos documentos e propostas curriculares em nível macro (como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul e as três versões publicadas da BNCC) preverem o trabalho com diferentes conteúdos nas aulas de EFI, o suporte material necessário para sua realização nem sempre é oferecido e, nesta lógica, parece ficar subentendido que os professores que

pretenderem atender estas demandas de conteúdos e objetivos devem “se virar”, “dar seu jeito”, “adaptar” com aquilo que tiverem disponível.

**Fig.14- Material adaptado para aula de EFI**



Fonte: Foto capturada pela pesquisadora

Os estudantes também destacam algumas questões financeiras que causam dificuldades no dia a dia das aulas.

*“e aí sôra a gente tem que comprar tinta ainda, toda aula (Jorge) [...] sim, toda aula (Matilde)[...] e eu acho que o governo é que tinha que dar as coisas, porque a gente já tem que comprar estojo, mochila, caderno (Jéssica) [...] e quem não trazer o material não faz né (Clotilde)” (Grupo de discussão, 6º e 7º, 12.12.2016).*

As falas dos estudantes demonstram de forma sutil como a questão do suporte financeiro, ou da falta dele, para a escola pode influenciar no processo de desenvolvimento das aulas, afetando as experiências a serem propiciadas ao longo do processo de escolarização.

Além do financeiro, aspectos como disponibilidade de tempo e espaço também refletem na organização da escola. Assim, a organização do tempo e do espaço na escola vão possibilitar algumas coisas e dificultar outras. Janaína teve, por vezes, seu planejamento alterado em função de dias chuvosos ou muito frios, tendo que realizar outra atividade em sala de aula.

Ademais, o fato de a escola possuir todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apesar de apresentar alguns elementos positivos, acarreta certos prejuízos dentro da organização espaço-temporal da escola. A escola opta por realizar separadamente o recreio do “CAT” e dos anos finais, visando que os “pequenos” tenham espaço para correr e brincar e não tenham que disputar espaço com os

grandes. Por conta disso, no 3º período uma das quadras é disponibilizada para o recreio do CAT. Janaína sinaliza isso como um aspecto que acaba intervindo nas suas aulas. Além disso, o fato de as turmas do “CAT” serem dispensadas 15 minutos mais cedo que as turmas dos anos finais também provoca impacto nas aulas de EFI.

*“até porque eu tenho o 3º período muito complicado por causa do recreio dos pequenos que é em uma das quadras e é muito barulho e eles entram na quadra correndo e o último também é tumultuado porque o CAT solta mais cedo e aí começa aquela circulação toda de gente” (Janaína, entrevista).*

*“Ao mesmo tempo que ocorre a aula de EFI da turma 82, no 3º período, ocorre o recreio do 1º, 2º e 3º ano do CAT” (Diário de campo, 28.03.2016).*

Como aponta Janaína, além da questão do espaço físico, que acaba sendo reduzido por essas questões organizacionais, o barulho e a movimentação também interferem na concentração e atenção dos estudantes que estão na EFI. Deste modo, é possível compreender que estes aspectos acabam determinando as condições de trabalho das escolas e estas condições, ao mesmo tempo, pesam sobre as possibilidades de a escola concretizar seus projetos.

Ainda nesta linha, cito a questão do planejamento, que, segundo consideram os gestores da escola e os docentes, precisaria ser coletivo, mas por questões organizacionais e de recursos humanos, que não competem à escola resolver, acaba ocorrendo da forma que é possível.

*“Madalena relatou que normalmente buscam realizar as reuniões nos dias em que mais professores estão na escola, mas que às vezes é necessário que alguém faça algum ajuste, que se disponha a vir fora do seu horário” (Diário de campo, 15.03.2016).*

*“o que teria que acontecer pra gente poder ter reunião de planejamento seria ter um dia em que todos os professores estejam na escola e que nesse dia a gente não tivesse aula, pra que se pudesse organizar um trabalho conjunto, interdisciplinar [...] precisaria de disponibilidade de tempo né. Porque tem professores que trabalham aqui e mais em outras escolas” (Pequena, entrevista).*

À vista disso, o planejamento idealizado pelos docentes e gestores da escola parece não se concretizar em razão da forma como a carga horária e o trabalho de docentes e gestores são organizados pelos setores competentes. Desta maneira, o

planejamento sofre ressonâncias do quadro organizacional do sistema educativo e também produz ressonâncias na construção curricular, pois influencia na possibilidade de realização do trabalho coletivo. Para Madalena, o ideal seria que os professores tivessem toda a sua carga horária na mesma escola, pois permitiria que estes se envolvessem em todo o processo e no dia a dia da escola. Janaína, por exemplo, algumas vezes perdeu atividades na escola por ser convocada na outra escola em que trabalha.

*“É, eu acho que eles foram bem prejudicados agora no final do ano, com questão dos projetos e de eu ser convocada lá na outra escola” (Janaína, entrevista).*

*“Comento com Janaína que participei da formação da escola na quinta-feira. Janaína explica, aflita, que foi convocada pela outra escola que trabalha para participar da atividade do PPDA” (Diário de campo, 03.08.2016).*

Tais aspectos se aproximam dos achados da pesquisa de Muñoz Palafox (2004) e de Amaral (2004), em que sinalizam algumas necessidades e demandas para a viabilização do planejamento coletivo, como a disponibilidade de tempo e espaço para este planejamento, reconfiguração de horários e dias de aula a fim de propiciar aos professores um momento comum disponibilizado para reuniões, assessoramento e orientação constante, por exemplo. Desta forma, sem que se atendam essas demandas, o planejamento coletivo fica, no mínimo, dificultado.

Cabe ainda sinalizar, acerca do quadro de pessoal, que a escola parece não contar com um quadro de professores que possa atender as turmas e os objetivos estabelecidos diante das adversidades que permeiam esse contexto. Quando um professor adoece ou é convocado em outra escola, por exemplo, não existe um trabalhador que esteja disponível para cobrir esta lacuna, como um professor volante ou substituto.

*“nem tem o professor titular quanto mais um substituto, diz Renata [...] eles acabam assumindo tarefas de cuidar das turmas de um prof. que não vem; acabam reorganizando diversas vezes os horários” (Diário de campo, 24.06.2016).*

Assim, o que acontece, nesses casos, é que alguém da equipe diretiva acaba atendendo as turmas ou outro docente assume duas turmas ao mesmo tempo, pois

a escola busca, sempre que possível, não liberar os estudantes mais cedo. Janaína, por diversas vezes, reformulou seu planejamento a fim de atender mais de uma turma ao mesmo tempo ou por alguma turma estar com período vago e estar usando uma das quadras.

*“No primeiro período Janaína fica com duas turmas em função da falta de uma prof. [...] um aluno da 71 pergunta para Janaína se eles terão avaliação e ela diz que não em função de estar com mais uma turma [...] Nos outros períodos Madalena reveza os prof’s que ficarão com duas turmas, para não sobrecarregar apenas um” (Diário de campo, em 28.11.2016).*

Inicialmente, estava considerando que muitas das questões tratadas até aqui (como a necessidade de reorganizar os horários em função da falta de algum professor, a necessidade de se reorganizar as aulas de EFI em dia de chuva, a divisão do espaço entre duas turmas e o arranjo dos horários dos professores para viabilizar as reuniões) poderiam ser pensadas como contingências. As contingências seriam os imprevistos, as eventualidades, os acasos. No entanto, ao longo da análise e da reflexão acerca dessa questão passei a cogitar que se trata, na verdade, de negligência. Comumente, o espaço destinado para as aulas de EFI nas escolas é a quadra — como mostraram diferentes estudos apresentados na “Aproximação ao Tema”, no referencial teórico. A partir disso, no momento em que não se oferece a estrutura de uma quadra coberta ou outro espaço alternativo, a falta de um espaço para a EFI em dia de chuva não se configura como uma contingência, mas como uma negligência, pois não é algo imprevisível, sabe-se que ao longo de um ano letivo pode haver dias chuvosos. Da mesma forma, não parece estar na ordem do imprevisível que professores adoeçam ou sejam convocados em outras escolas nas quais trabalham. Assim, a não oferta de substitutos ou de um quadro que possa suprir a falta de um professor sem abalar o andar das aulas se configura mais como um descaso, uma negligência, do que como uma contingência.

Ocorre que a negligência parece estar vestida em pele de contingência e, em decorrência disso, a escola e seus trabalhadores acabam por assumir para si a responsabilidade por suprir essas lacunas, por solucionar esses problemas e, quando isso não é possível, sentem-se culpados. Essa autoculpabilização, para Hargreaves (1995), apresenta, em alguma medida, um caráter motivador, impulsionador, que permite que os docentes revejam e reparem alguns pontos do

seu trabalho. Todavia, ao ser tornar constante e excessiva, essa autoculpabilização pode afetar o trabalho docente de forma a torná-lo improdutivo. A partir disso, o autor considera dois tipos de culpabilização, uma que leva os professores a automatizarem seu trabalho, preocupando-se apenas com as metas, em cumprir o calendário escolar, e outra relacionada a um sentimento de frustração, de incapacidade, em que os docentes se sentem ineficientes e passam a desacreditar do seu trabalho. É possível observar traços dessa culpabilização persecutória (aquela que está associada às cobranças externas e que leva à automatização e à rotinização do trabalho).

*“Durante toda a reunião uma prof. a meu lado arrancava páginas de um livro, creio que para alguma atividade. Uma colega comenta ‘já ta fazendo as aulas até do ano que vem?!’ e ela responde ‘o tempo é valioso, não podemos perder tempo’. Em nenhum momento parece envolvida com a reunião” (Diário de campo, Reunião sobre o Regimento Escolar, em 25.11.2016).*

Este trecho do diário de campo demonstra como a preocupação de uma professora em cumprir com o calendário e as atividades programadas se sobrepõem à necessidade ou à preocupação quanto às discussões que estavam sendo realizadas na reunião. Sendo assim, as demandas e a preocupação em realizar o trabalho previsto acabam afastando-a das reflexões e debates acerca do projeto e das propostas de ensino da escola, aproximando-se do que coloca Hargreaves (1995) quando sinaliza que a culpabilização pode levar os professores a automatizarem seu trabalho e focarem em atender às demandas e exigências burocráticas, inibindo a inovação pedagógica e, neste caso, também a reflexão sobre as funções e perspectivas da escola.

Nos trechos a seguir, em que apresento algumas falas e colocações de Madalena, é possível identificar uma sobrecarga de atribuições e responsabilizações que ela toma para si. Essa responsabilização ocasiona, por vezes, um sentimento de frustração quando alguns projetos não ocorrem conforme a expectativa. Apesar disso, a escola e seus docentes parecem ainda não terem chegado a uma fase de desistência, de desesperança.

*“Se alguém não cumprir seu horário, e isso eu tomo pra mim, eu tenho a obrigação de resolver, se alguém falhar eu vou ter que suprir a falha. Se eu não tiver quem abra o portão eu vou*

*ter que vir abrir, foi o que aconteceu hoje, então isso emperrou um pouco” (Madalena, entrevista).*

A partir do exposto entendo que diferentes elementos surgem como ressonância de decisões e ações políticas e organizacionais, e que estes elementos, por sua vez, também ressoam no currículo da escola. Elementos como a falta de oferta de uma formação continuada aprofundada e qualificada para os professores, a negligência quanto aos aspectos de infraestrutura e recursos humanos, o descaso com os trabalhadores da educação e o excesso de propostas e demandas para a instituição escolar impactam de forma significativa a construção curricular da escola. A fala de Madalena expressa o peso dessas ressonâncias na construção curricular, sintetizando de forma precisa esta seção.

*“a gente vai fazendo o que pode com o que tem” (Madalena, Diário de campo, 18.05.2016).*

Estas ressonâncias pesam principalmente sobre a autonomia da escola, pois algumas agem diretamente sobre o trabalho e as ações no interior da instituição e são controladas por alguns mecanismos que dificultam que se faça algo diferente do previsto. Com determinadas condições financeiras, de pessoal, de tempo e de estrutura, a autonomia fica restrita às possibilidades colocadas por essas condições. Além disso, a falta ou a pouca formação oferecida aos professores também limita a autonomia destes aos conhecimentos que estes já possuem, dificultando inovações.

Para Contreras (2012), a autonomia está relacionada com um processo democrático. A construção de um currículo, nesse sentido, deve acontecer de forma descentralizada e democrática. O autor considera que os professores e a escola serão autônomos na medida em que idealizarem seus projetos de ensino, o que acontece apenas em partes nesse contexto. A partir disso, pode-se considerar que talvez a escola exerça uma espécie de autonomia circunscrita, ou seja, delimitada por algumas possibilidades burocráticas, financeiras, estruturais, de pessoal e de espaço-tempo. Neste sentido, assim como sugere Medeiros (2016), a autonomia dos docentes e da escola não é uma autonomia completa/plena, pois está relacionada ao fazer pedagógico e este sofre reflexos das decisões e ações políticas em nível macro. Contreras (2002) entende que essa falta de controle sobre o seu trabalho, em que concepção e execução estejam dissociadas, pode se traduzir numa “desorientação ideológica”. Todavia, diferentemente do que aponta o autor, esse

processo de perda de autonomia não parece estar encoberto pelo discurso da profissionalização. Neste contexto, a autonomia da escola e dos professores parece sofrer afrontas quase que de forma declarada.

A partir do exposto entendo que identificar estes aspectos de grande magnitude e compreender como eles podem estar ressoando na escola, na sua organização e no seu planejamento se apresenta como um ponto-chave para compreender a construção curricular desta escola. Foi possível compreender que estes aspectos de maior magnitude ressoam principalmente e fortemente na autonomia da escola. A falta de investimento na escola, tanto para infraestrutura quanto para recursos humanos, demanda que a escola se reorganize e por vezes abra mão de seu planejamento e de suas intencionalidades para cumprir seu trabalho de forma básica. O descaso dos gestores para com os trabalhadores da educação afeta significativamente a motivação, o desejo e a empolgação dos professores para com o seu trabalho. No caso da escola Múltipla, este impacto ainda não acarretou desistência ou desinvestimento no ensino, mas os estímulos para tal são constantes. O descaso não se manifesta apenas no parcelamento ou no atraso dos salários dos servidores, mas também na postura dos gestores, que desconsideram os conhecimentos e perspectivas dos professores ao elaborarem e implantarem uma mudança curricular.

#### 4.2.2 O(s) “nós” da construção curricular: entendendo algumas relações

Como expliquei no início deste subcapítulo, estou compreendendo que os elementos e aspectos que ressoam na construção curricular são de diferentes magnitudes. Na seção anterior tomei como eixo, ou ponto de partida, os aspectos político-econômicos — como um elemento de maior magnitude — e analisei os elementos de menor magnitude que se desdobram dele, como a organização espaço-temporal, o planejamento, a capacitação e formação dos professores. Nesta seção, irei tratar ainda de alguns elementos de grande magnitude, como os aspectos socioculturais, mas também de aspectos de menor magnitude, como os saberes de professores e estudantes, os saberes e conteúdos escolares, o pertencimento e o engajamento. A relação construída e estabelecida entre estes aspectos é o cerne das discussões e reflexões empregadas nessa seção. O título atribuído à mesma

busca expressar essa ideia, a partir do “nós” que remete ao coletivo, mas também dos “nós” que exprimem o sentido de laços, vínculos e conexões.

Partindo novamente de uma questão mais ampla, proponho observar as relações produzidas entre a cultura e a construção curricular. Estou ciente da vastidão de estudos e escritos dedicados a esse tema, principalmente tendo em vista o entendimento de currículo como artefato cultural. Esclareço, a partir disso, que me proponho, aqui, a observar aspectos mais visíveis dessa relação, aspectos que os próprios sujeitos da escola identificaram e trataram como significativos na construção curricular da escola.

Destaco, nesse sentido, a relação estabelecida entre a cultura da comunidade escolar e os saberes ou disciplinas. Entendo que a cultura desta comunidade está atravessada por representações de senso comum acerca da função e dos objetivos da escola e de como esses objetivos devem ser atingidos. Assim, apesar do apoio notável e considerável que a escola tem da comunidade, muitas mudanças e transformações que caminham num sentido de inovação dentro da escola esbarram nas expectativas que a comunidade tem para com a escola.

*“Madalena comenta que a escola tem uma comunidade bastante participativa, mas que alguns diálogos e mudanças são complicados, pois esbarram no entendimento dos pais/responsáveis, pois é difícil explicar alguns processos pedagógicos/didáticos para a comunidade, principalmente os que afetam a organização rotineira “normal” da escola (Diário de campo, 18.05. 2016).*

O que se destaca nessa temática não é apenas a resistência ao novo, pois isso é esperado, mas sim a dificuldade de provocar mudança na perspectiva desses sujeitos. Se para os professores, que estudaram questões específicas da educação (e muitos se mantêm ainda estudando), é difícil e demorado reconstruir e ressignificar práticas e conceitos, é bastante possível que essa reconstrução com a comunidade demande muito mais tempo, além de estratégias diferentes.

No primeiro capítulo analítico foi possível identificar algumas tensões relacionadas ao processo avaliativo. O mesmo também foi visto sobre os aspectos didáticos e metodológicos. Estas questões, além de serem tensionadas entre os docentes, ainda precisam ser confrontadas com os pais/responsáveis dos estudantes. Nesse sentido, muitas vezes a escola, ao inovar, acaba por não atender

às expectativas da comunidade ou ao que a mesma entende que seriam suas necessidades.

*“Nesse modelo que a gente trabalha, de construção de autonomia, como os projetos, e de avaliação emancipatória, é só a gente que vê os resultados, as famílias não veem isso, se valoriza outras coisas, as notas, a rigidez” (Madalena, Diário de campo, 20.10.2016).*

É interessante que o ponto abordado por Madalena seja considerado no momento em que se busca compreender a construção curricular de uma escola, visto que a relação da escola com a comunidade/família vem sendo entendida, ao longo da modernidade e da contemporaneidade, como um componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem nas escolas (DAL'IGNA, 2011). Uma maior aproximação e convivência entre a escola e a comunidade/família parece ser um movimento importante para que se construam maiores possibilidades de afinar os objetivos e propostas de aprendizagem da escola. Essa aproximação demandaria um envolvimento mais presente das famílias no convívio cotidiano da escola e não apenas em momentos como entrega de boletins ou em resolução de conflitos que, como sinaliza Dal'Igna (2011), têm sido os momentos de maior contato entre as famílias e a escola.

Compreendo que a escola Múltipla empreende constantemente uma tentativa de possibilitar a construção desse vínculo, a partir dos eventos organizados, nos quais se busca o auxílio e a participação dos familiares, e das reuniões com os pais, realizadas no início de cada ano letivo e ao menos mais uma vez por trimestre. Considerando as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes, como as longas jornadas de trabalho diário enfrentadas pelos pais/responsáveis e a conseqüente falta de tempo, a escola busca manter a comunidade informada diariamente por meio de uma página no Facebook, que é utilizada tanto para noticiar questões relacionadas à organização escolar, quanto para divulgar os trabalhos e projetos desenvolvidos pelos estudantes.

**Fig.15- Publicação com fotos da aula de EFI**



Fonte: Capturada pela pesquisadora na página do Facebook da escola

**Fig.16- Publicação com fotos da construção do Projeto de Natal**



Fonte: Capturada pela pesquisadora na página do Facebook da escola

Além de lançar mão desta estratégia para compartilhar informações, a equipe diretiva e os professores, em sua maioria, parecem estar bastante disponíveis para dialogar com os familiares e estudantes sempre que estes apresentam alguma questão. Entendo, assim, que esta estratégia permite reduzir um pouco a distância entre a escola e as famílias, o que se apresenta como uma iniciativa na busca por fortalecer os vínculos entre essas esferas. Se, conforme aponta Dal'Igna (2011), a relação entre a escola e as famílias tem sido construída em uma lógica de compartilhamento das responsabilidades, inclusive quanto às aprendizagens dos conteúdos por parte dos estudantes, esse fortalecimento de vínculo parece ser um exercício indispensável na construção curricular da escola.

Nessa mesma lógica, parece que as experiências vividas pelos estudantes, anteriormente ou fora do ambiente escolar, estabelecem relação com a forma como os sujeitos irão se posicionar frente às disciplinas e aos seus conhecimentos. Em relação à Educação Física, Janaína entende que os estudantes

*“não têm o gosto pela atividade física, eles não têm o prazer de fazer atividade física. Porque eles não foram criados com isso, porque eles não brincam. As crianças não têm mais a cultura*

*de brincar, da adrenalina, da brincadeira, de correr o risco. Porque eles vêm pra cá muito verde e aí tudo acaba provocando uma resistência (Janaína, entrevista).*

A relação que a sociedade estabelece com os saberes, com os conhecimentos, com as práticas e costumes, interfere nas formas que as crianças/os sujeitos vão se relacionar com essas práticas e esses saberes e, dessa forma, implica na forma como esses sujeitos vão se posicionar diante destes saberes e práticas na escola. Segundo a fala de Janaína, o fato de os estudantes não terem proximidade, afinidade e experiência com as práticas corporais e com o exercício físico desde pequenos (ou na sua vida cotidiana fora da escola) provoca resistência, dificulta que estes se abram pra esses conhecimentos. Também é possível identificar esse entendimento, de forma mais implícita, na fala dos estudantes, como vemos no seguinte exemplo:

*“pra muitos aqui a aula de EFI é o único momento que vão praticar algum esporte, se mexer (Clotilde) muitos não fazem nenhuma atividade fora daqui da escola (Jéssica)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

As representações e significações que os estudantes vão construindo em relação às práticas corporais e às questões de gênero também parecem intervir nas dinâmicas e práticas que se desenvolvem no interior das aulas de EFI. Esta ressonância é identificada tanto nas aulas livres quanto nas aulas dirigidas. Nas aulas dirigidas, algumas dessas significações e representações se expressam principalmente por meio das falas dos estudantes (meninos) que julgam e criticam as colegas por considerarem que são menos habilidosas. Nas aulas livres, é possível notá-las por meio da ocupação do espaço e da escolha das práticas, que também são reforçadas pelos enunciados dos estudantes.

*“os guris pegam a bola e vão pra quadra (Clotilde) eles sempre vão querer jogar futebol e as gurias sempre vão querer ficar sentadas (Jéssica) mas e os guris jogam o quê? Peteca ? (Jorge)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

*“Na aula de EFI alguns meninos e uma menina jogam futebol. Outros grupos de meninas ficam espalhados pela arquibancada” (Diário de campo, 14.03.2016).*

*“Depois de explicar, Janaína demonstra com alguns alunos uma espécie de mini jogo, onde duas duplas atacam e duas defendem. Em uma vez que duas meninas estão no ataque,*

*um dos meninos comenta ‘vocês são burras?! tão vendo que a outra tá marcando então domina a bola, não passa’” (Diário de campo, 10.11.2016).*

*“No 8º ano as meninas, principalmente, não gostam da EFI, elas tão sempre com os cabelos bem soltos, as maquiagens bem carregadas, as roupas sempre impecáveis, não querem ficar suadas, ‘porque daí eu tenho que ir mal arrumada, tenho que trocar de roupa’” (Janaína, entrevista).*

Os trechos acima indicam — alguns mais explicitamente e outros de forma mais implícita — o quanto alguns discursos e estereótipos de gênero são demonstrados por meio de falas e/ou posicionamentos. Ao mesmo tempo em que esses discursos se disseminam, eles também parecem ser assimilados e corporificados pelos sujeitos, dando forma às aulas de EFI. Janaína, durante as aulas dirigidas, busca oferecer as mesmas oportunidades e desafios aos estudantes e, nesse sentido, as dificuldades motoras e coordenativas da maioria das meninas ficam bastante evidentes, principalmente em comparação aos meninos. Assim, estas práticas indicam que esses discursos/representações de gênero ressoam fortemente nos estudantes e nas estudantes de forma que acabam sendo legitimados, tornando-se reais e se fazendo presentes na escola e nas aulas. Janaína destaca o papel da criação e da família nessas construções.

*“Os pais também já colocam a guriuzinha de vestidinho e sandalhinha desde pequeninhas. Pra que tu vai pro colégio de vestido e sandália? Se tu vai pro colégio pra brincar, pra fazer atividades, pra correr. Mas e por que elas vêm com aquela roupa se elas estão vindo pra escola? Elas não estão aqui pra procurar marido. Então, acho que são muitas coisas que favorecem pra isso, pra que uns participem mais e outros menos” (Janaína, entrevista).*

Por conta desses atravessamentos com as diferentes representações e entendimentos que as pessoas vão construindo em relação aos saberes, às práticas e ao comportamento, alguns procedimentos realizados e vivenciados na Educação Física acabam conformando e se identificando com uma determinada “cultura da Educação Física”. Essa cultura não é homogênea, mas permeia as representações e significações que circulam acerca da EFI e dos seus saberes. Como destacado no trabalho de Lopes et al (2006), as aulas de Educação Física normalmente são

conhecidas pelo “largobol”<sup>27</sup> (p.26), em que o professor entrega a bola aos estudantes, sem interagir no sentido de produzir ou desenvolver alguma atividade ou conhecimento.

*“Até em casa às vezes, quando tu tá tomando um chimarrão, tu fala que tu tem que ir pra casa preparar umas atividades pra uma turma, “ahh, por que tu não larga a bola?”, entendeu? É xarope. Às vezes da vontade de... (expressão de raiva). Mas fazer o quê? É a cultura né?!” (Janaína, entrevista).*

*“essa cultura da aula livre, às vezes a gente não consegue tirar essa cultura deles e acaba se rendendo a esse estigma de largar a bola” (Janaína, entrevista).*

Mas não só a questão do “largobol” ou da aula livre se apresenta como uma representação das aulas de EFI, a supremacia do esporte como conteúdo central das aulas também ganha significância nesse contexto.

*“Acho que eles acabam sendo prejudicados, principalmente por nós professores, por essa cultura da Educação Física, por esse costume que eles têm de jogar bola, principalmente quando vêm de outras escolas [...] fazer qualquer outra atividade que represente a Educação Física que não seja esporte é difícil, incomoda um pouco tirar isso [...] e também a desvalorização que a gente tem como disciplina, é algo que não roda, não passa” (Janaína, entrevista).*

*“as aulas de EFI são pra gente aprender os esportes, pra gente poder jogar no JIMV” (James, G.D., 8ºs e 9ºs).*

Essa presença do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de EFI ou mesmo como sinônimo de EFI corrobora com o que aponta Ilha (2015) ao dizer que esta centralidade do esporte nas aulas permitiu um discurso de que “Educação Física é esporte” (p.73). Os estudantes até expressam o desejo de aprender outras coisas, mas não consideram que isso possa fazer parte das aulas. No grupo de discussão foi citado, por exemplo, o Taekwondo, e quando lhes perguntei por que não pediam para a professora, já que dizem ter uma boa relação com ela, eles dizem não fazer parte, como se outros saberes além do esporte não pudessem pertencer às aulas de EFI.

*“bah, ia ser legal se tivesse essas coisas diferentes que nem tem o Mais Educação que tinha na minha outra escola, tipo Taekwondo [...]” (Clotilde, GD, 6ºs e 7ºs).*

---

<sup>27</sup> Nomenclatura utilizada para designar uma aula não diretiva; é entendido como o ato de largar a bola para os estudantes e deixá-los jogar livremente sem interferência do professor.

*“ahh, é que é diferente, é o Mais Educação (Clotilde) [...] É, e a prof. Janaína não é nenhum Anderson Silva né (Jorge)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

Nas falas dos estudantes, além do fato de não relacionarem outros saberes às aulas de EFI, também nota-se indícios de um entendimento de que o professor de Educação Física não domina outros saberes além dos esportes e que um professor que trabalhe com lutas ou outras práticas precisaria ser um atleta daquela modalidade. Assim sendo, o professor de EFI é entendido como aquele que domina técnicas específicas dos esportes coletivos (ILHA, 2015), mas não parece ser reconhecido como uma pessoa habilitada para trabalhar outras práticas. Cabe destacar, ainda, que, nessa perspectiva, os esportes são trabalhados com ênfase nas questões motoras, físicas e técnicas, desassociadas das questões culturais e sociais.

Essa relação, tratada até aqui, entre os aspectos culturais de grande magnitude e o interior das práticas realizadas na escola se aproximam da perspectiva abordada por Sedda (2008) ao tratar do conceito de Glocal, que seria a conexão, a articulação, entre o local e o global na sociedade. Para Sedda (2008) “os grandes sistemas da representação e das crenças encontram-se estreitamente vinculados à vida cotidiana dos indivíduos” (p.187). O autor acrescenta ainda que “o global produz o local quando ele fornece os metasistemas de representações” (p.202).

Desta forma, estas ressonâncias parecem estabelecer relação com as questões abordadas na seção que trata da dimensão de significação, pois os sujeitos parecem estar sendo subjetivados pelos significados e sentidos que circulam na sociedade acerca da escola, da EFI e de seus saberes na medida em que incorporam esses sentidos em suas práticas ou rotinas. Inspirada nas formulações de Veiga-Neto (2000), penso que esse aspecto se torna ainda mais significativo ao entendermos que essas diferentes compreensões e formas de significar a escola e a EFI não ficam apenas na ordem do pensamento, das crenças. São compreensões e enunciados que, ao serem compartilhados e ganharem força, acabam por se constituírem como um regime de verdade, que é

constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido -pelo menos

até que aí se estabeleça um outro regime de verdade [...] Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido às nossas vidas (VEIGA-NETO, 2000, p.10).

Estes regimes de verdade, como é possível compreender, ressoam na construção curricular, fazendo parte, assim, da sua constituição, pois estas significações são, assim, incorporadas como parte da cultura da própria disciplina, como uma espécie de círculo vicioso. Desse modo, as aulas de EFI na escola Múltipla acabam absorvendo, em alguma medida, práticas relacionadas a esse entendimento. Neste sentido, as representações que se tem da disciplina e de sua importância acabam ressoando no posicionamento dos estudantes diante da mesma e também na prática da professora.

Ainda sobre as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes, entendo que outro aspecto merece ser compreendido como uma ressonância na construção curricular: a relação dos professores com o saber ou com a disciplina que lecionam. Em função da especificidade desse aspecto, me atenho a observar essa relação no âmbito da Educação Física. Levando em consideração os diferentes relatos de Janaína, foi possível compreender que a sua história com a Educação Física, com as práticas corporais ou atividades físicas, é de afeto. Pelas falas de Janaína, pude perceber que durante sua infância houve uma época em que a mesma se sentia deslocada, desajustada pela sua condição motora.

*“eu não tinha coordenação, eu ficava muito frustrada” (Janaína, entrevista).*

Ao mesmo tempo, essa frustração parece ter sido elaborada justamente através da prática esportiva. Janaína relata que, ao ingressar no esporte, o sentimento mais importante foi o de pertencer a um grupo, de fazer parte de algo.

*“E eu comecei a jogar o handebol com elas e elas gostavam que eu jogasse. E foi aí que eu comecei a me sentir, a sentir aquele sentimento de pertencimento” (Janaína, entrevista).*

Tal questão se aproxima do que sugere Marcelo Garcia (2010) ao sinalizar a importância de observar as aprendizagens e experiências vividas pelos docentes durante a infância e a juventude a fim de compreender sua prática pedagógica.

Colaborando com essa perspectiva, ao longo da graduação Janaína parece ter vivido experiências que lhe aproximaram ainda mais do esporte, fazendo com que a mesma construísse uma afinidade ainda maior com esta prática. Além dessa aproximação com o esporte, as experiências vividas na graduação também parecem ter servido de modelo e de inspiração para Janaína seguir na carreira docente.

*“eu tive um professor maravilhoso, diferente dos outros professores que eu já tinha tido antes, ele ensinava e explicava direitinho como se fazia” (Janaína, entrevista).*

*“Meu professor Nelson Todd, ele dizia todas as aulas pra nós ‘olhem com olhos de professor’, não com olhos de quem sabe tudo ou com olhos de quem domina o assunto, mas ‘com olhos de professor’, olhar pra cada indivíduo e é isso que eu tento fazer, essa parte mais humana” (Janaína, entrevista).*

Esses exemplos e experiências parecem acompanhar Janaína na construção das suas aulas, pois, como visto no primeiro subcapítulo analítico, Janaína prioriza e valoriza as individualidades e identidades dos estudantes. Também é possível compreender que essa aproximação e identificação de Janaína com o esporte, ao longo da vida, ressoa na sua prática pedagógica, na organização da disciplina e nas formas como a mesma acontece. A fala a seguir exprime algumas expectativas que a professora tem para com a disciplina, que estão associadas à relação que esta foi construindo com os saberes da disciplina ao longo do tempo:

*“é isso que eu quero fazer, eu quero dar aula, eu quero ensinar, eu quero ver as crianças rindo, eu quero que eles se sintam como eu me sinto [...] Mas foi aquela coisa do ambiente educacional da Educação Física, do rir, do brincar, do sair da rotina, mesmo tu aprendendo uma coisa nova, tu sendo avaliado é uma coisa diferente, quando tu tá no pátio, quando tu tá com a bola ou com qualquer outro material, é diferente” (Janaína, entrevista).*

Assim, é possível compreender, de certa forma, como o esporte vai se fazendo tão presente na prática da Educação Física na escola Múltipla, ao mesmo tempo em que também se pode entender como algumas práticas vão ficando de fora desse cenário, como a dança, por exemplo, sobre a qual Janaína comenta o seguinte:

*“não é muito a minha praia” (Diário de campo, 06.07.2016).*

Janaína explica, ainda, que a dança foi uma de suas maiores dificuldades na faculdade; sobre o fato de não trabalhar com a dança ela expressa que isso se dá pela dificuldade que ela tem para com esta prática.

*“É que eu não danço (riso um pouco tímido). Eu não sei dançar. Eu danço nas apresentações por obrigação, pra participar, mas é uma coisa que eu não me sinto apta a ensinar, não que eu não possa mostrar como construir uma coreografia, ou mostrar um movimento, mas assim, não é uma coisa que vá sair natural de mim, é forçado pra mim” (Janaína, entrevista).*

Isto posto, entendo que as relações que os sujeitos (futuros professores) vão construindo ao longo da vida com os saberes aos quais se deparam (ou não) podem ressoar na construção curricular da escola, de maneira a conformar as disciplinas e estabelecer as experiências que serão propiciadas aos estudantes. Figueiredo (2008) enfatiza que não se trata de uma relação direta/mecânica, mas que é preciso considerar as evidências que indicam uma íntima relação entre as experiências sociocorporais vividas pelos futuros professores durante a Educação Básica e suas escolhas tanto formativas quanto profissionais. Cabe salientar que, neste caso, não se trata de tecer uma crítica à formação básica, inicial ou continuada, mas sim de permitir uma reflexão acerca das experiências oportunizadas para as pessoas para que elas possam construir maiores afinidades com uma gama maior de práticas e atividades, não pensando apenas no caso de professores e não apenas no âmbito das práticas corporais.

Entendo que essa questão nos permite refletir sobre a significância das experiências que os sujeitos têm vivido, que lhes têm sido oportunizadas durante a vida, nos meios sociais. De que forma tais experiências poderiam ser construídas e oportunizadas a fim de que pudessem produzir uma relação mais significativa com os sujeitos? Será que se trata de ampliar essas experiências? Ou de aprofundá-las? Ou ainda, é possível que não tenha relação com a amplitude e a profundidade e sim com questões de identidade? Mas se a construção das identidades passa pelas experiências, há sim que se considerar essas experiências e pensar sobre elas.

Creio que além de olharmos para a relação dos sujeitos com os saberes, é importante compreender as relações dos sujeitos para com a escola. Uma noção se destaca no contexto da escola Múltipla, o pertencimento. A análise das informações me conduz a pensar que quanto mais o sujeito se sentir pertencente à escola, mais

ele estará engajado no que ali acontece. Pelo que pude compreender, a construção desse sentimento de pertencimento passa pela questão do tempo de permanência na escola. No caso dos professores, parece que aqueles que dispõem de mais carga nesta escola (ou cumprem toda sua carga horária ali) se envolvem mais com os projetos, com as atividades extraclasse. Com isto não tenciono afirmar que mais tempo significa mais qualidade, mas é possível considerar que essa quantidade maior de tempo na escola oferece condições básicas para que o professor possa se integrar, interagir, socializar e pensar além do cumprimento burocrático de sua própria disciplina.

Sennett (2009) explana que na sociedade atual, caracterizada pela ênfase capitalista, as relações de trabalho têm sido menos compromissadas e pouco amadurecidas por serem relações de curto prazo, com pouco convívio, e que uma relação com laços mais fortes possibilitaria uma construção maior de confiança e de compromisso mútuo, que a possibilidade de construção desses “laços fortes dependem da associação a longo prazo” (p. 25). Madalena entende que construir/materializar um projeto de ensino esteja sendo minimamente mais viável porque hoje, também nos anos finais, os professores não estejam mais apenas

*“fechando carga horária na escola, estejam fazendo parte. É o pertencimento, que eu digo, o pertencimento é definitivo” (Madalena, entrevista).*

Janaína, que ao longo de 2016 ainda completava carga horária em outra escola, sinaliza algumas limitações colocadas por essa situação.

*“é muito difícil trabalhar assim, quando tu não tá junto. Lá eu tenho colegas que nem conheço. Tem alunos que eu dou uma aula hoje e aí na outra semana tem feriado e na outra semana ele não vem eu fico quase um mês sem ver. Aqui, por exemplo, às vezes eu não dou aula, porque tem feriado ou tem projeto, mas eu tô junto, eu tô presente, eu tô vendo e eles tão me vendo também, de certo modo até consigo avaliar eles, mesmo que não seja em aula” (Janaína, entrevista).*

Além da questão da carga horária semanal, um aspecto temporal mais longitudinal também se mostra como algo bastante relevante nesse contexto, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. O fato de os estudantes terem a possibilidade de iniciar o Ensino Fundamental e finalizar o Ensino Médio nesta mesma escola indica algumas possibilidades para a construção curricular da escola. Ademais, o estreitamento de laços e a construção de vínculos por meio de um

sentimento de pertencimento e de integração se apresentam como uma forma de enfrentamento aos traços da sociedade atual que, por meio do “não há longo prazo” (SENNETT, 2009, p.24), constroem relações de trabalho efêmeras e frágeis, nas quais os sujeitos tendem a não se comprometer e não se sacrificar. A fala de Pequena ilustra algumas dessas possibilidades.

*“eles vão se acostumando com as regras, com as normas, com os professores, até os alunos do CAT já conhecem os professores que trabalharão com eles nos anos finais, eles vão crescendo e amadurecendo e a gente consegue acompanhar [...] no sexto ano que eles estão passando por uma transição a gente consegue fazer uma reunião antes de iniciar o ano para que as professoras do CAT conversem com os professores que vão trabalhar com os 6ºs para poder facilitar esse processo” (Pequena, entrevista).*

Janaína também destaca a importância desse processo.

*“às vezes tem alunos que tu dá aula desde o 6º ano até o 3º do médio, tu vai vendo a mudança deles [...] Aqui é o único lugar que eles têm pra se divertir, pra brincar, pra se sentirem normais até, talvez não seja essa a palavra, mas como eu te disse, o sentimento de pertencimento, às vezes esse é o lugar onde eles mais se sentem bem, confortáveis” (Janaína, entrevista).*

O grupo de docentes, em sua maioria, é entendido como um grupo engajado, envolvido.

*“a gente vê que a maioria dos colegas aqui estão envolvidos, se preocupam com os alunos, com a aprendizagem, com os saberes, se envolvem com os projetos, são empenhados (Pequena, entrevista)”*

*“apesar de ter alguns professores com perfil inovador e outros com perfil mais tradicional, a equipe, no geral, está engajada e disposta, com vontade de trabalhar, implicados com o ensino” (Madalena, entrevista).*

Possivelmente essa construção de um grupo engajado tenha relação com esse sentimento de pertencimento, de vínculo. Claro que isso se trata apenas de uma suspeita. Tal suspeita está associada com a ideia do sentimento de comunidade, pois, para pertencer, é necessário pertencer a algo, neste caso, a um grupo, um coletivo, uma comunidade, a comunidade da escola Múltipla. Apesar de Bauman (2003) sinalizar que essa noção de comunidade está mais nas ideias do que presente de fato, sua busca é algo constante na sociedade, e a impressão de

ter-se atingido esse objetivo, de construir e viver em uma comunidade apresenta algumas possibilidades. O autor propõe que a comunidade é entendida como

um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar — estamos seguros (BAUMAN, 2003, p.07).

Assim, a sensação de segurança que a ideia de comunidade oferece pode permitir que os professores e os estudantes se sintam mais dispostos a arriscar, a diversificar, a se envolver. É possível que ao se sentirem parte de um grupo, de um lugar, estejam mais confortáveis para se exporem e se desafiarem, participando e se engajando nas propostas coletivas da escola.

Todavia, como sinalizei anteriormente, essa disponibilidade maior de tempo, esse sentimento de pertencimento com a escola e mesmo esse engajamento não garante que todas as atividades propostas sejam realizadas e atinjam as expectativas. Durante a realização dos projetos, que são comumente organizados por área, é possível perceber que os professores apresentam diferentes níveis de envolvimento. Alguns professores, ainda que bastante engajados na escola e ainda que participem dos projetos, tendem a não coordenar ou tomar a frente na organização. Outro elemento parece estar envolvido na construção dessas possibilidades: a identificação. A identificação seria a forma como o sujeito se coloca, se sente diante de algumas práticas, de alguns entendimentos. Sendo assim, mesmo que determinado indivíduo seja engajado no seu trabalho é possível que não se identifique com alguma metodologia, não se sinta confortável com algumas atividades. Entendo que no caso dos docentes, principalmente, essa identificação passa por uma questão que já foi tratada nessa seção, a relação construída com os saberes.

Sobre os projetos, é possível considerar que o envolvimento maior de alguns professores tenha relação com experiências semelhantes vivenciadas anteriormente. Madalena, Carlos Augusto e Júlia, por exemplo, que costumam apoiar e liderar os projetos, possuem uma caminhada com a pesquisa, tanto na vida acadêmica, como em outras experiências profissionais. No caso de Janaína, é possível cogitar que há, ao mesmo tempo, pouca afinidade com a metodologia de

trabalho utilizada nos projetos e um sentimento de estranhamento com a área das linguagens.

*“eu sei que objetivos estavam sendo avaliados, eu sei como eles estavam avaliando cada turma, mas eu não me sinto apropriada do assunto, nem tenho carga horária pra trabalhar com os projetos. Mas eles me incluem, eu estou a par de tudo que está acontecendo[...] Tem a ver com a personalidade dos colegas. Todos os projetos são assim. É uma coisa deles. Como eu vou te dizer?! Eu participo, eu gosto dos projetos, principalmente das festas, mas... por exemplo no Halloween, a avaliação foi uma produção de texto, como eu ia avaliar pra EFI essa produção de texto?! Eu estava lá, eu fiz, eu participei, eu ajudei no projeto, mas é um projeto deles e é uma coisa dos colegas da linguagem, principalmente da área de português e língua estrangeira, eles gostam” (Janaína, entrevista).*

Pela fala de Janaína é possível notar que as temáticas desenvolvidas nos projetos, por mais que sejam trabalhadas pela Área das Linguagens, têm uma maior conexão com outras disciplinas que não a Educação Física. A professora, a partir disso, não se sente autorizada e nem pertencente a este trabalho que seria da área das linguagens. Cabe destacar, também, que mesmo sendo um trabalho da Área das Linguagens, o tempo disponível para a realização do mesmo é dentro da carga horária de cada disciplina. Certo que ao priorizar um projeto de área os professores necessitam desfocar um pouco de seus conteúdos específicos, disponibilizando momentos de suas aulas para o trabalho no projeto, mas tal organização afetará diferentemente cada disciplina, uma vez que algumas possuem 2 períodos semanais e outras 4 . Um segundo ponto a ser observado é o lugar da EFI dentro da área, pois a professora sente que a disciplina está deslocada. Apesar de ter um sentimento de pertencimento com a escola, esse mesmo sentimento não é manifestado em relação à Área das Linguagens.

*“é complicado, como eu vou avaliar se ele identifica letras, vou ter que fazer uma aula de alfabetização com ele? Eu me sinto despreparada, porque eu não fui preparada para trabalhar com uma área inteira. Muitas vezes acaba que o aluno que tem problema em alguma das outras disciplinas da área é o meu melhor aluno [...] às vezes acaba ficando porque a área das linguagens também não está preparada para receber a EFI, e não só a EFI como as Artes. Os outros professores são da Letras. Eles são da mesma área e aí parece que eles pensam parecido [...] se eu fosse colocar a EFI em alguma área eu colocaria na área de Ciências da Natureza, que é muito mais fácil de trabalhar. O corpo, os hormônios, músculo, tudo mais do exercício físico. E na Linguagens não tem nada a ver [...] eu*

*não sei como seria a linha ideal para entrar mesmo na área das Linguagens, mas eu acho muito difícil tu trabalhar na área das Linguagens não sendo linguagem, mesmo sendo linguagem corporal, tem um trabalho corporal, claro, mas eu não posso só me deter a isso durante um ano inteiro [...]” (Janaína, entrevista).*

Como a Área das Linguagens é composta por 3 disciplinas da área da Letras e esta área já possui uma conexão mais antiga com a linguagem e/ou tem uma linha direta com a questão da linguagem, já reconhecida, a EFI e as Artes parecem estar sendo incluídas em uma área historicamente já existente, como se essas duas últimas fossem de fora e estivessem entrando em um grupo que já existia. Neste prisma, aparentemente estas disciplinas (EFI e Artes) é que deveriam empregar esforços para se inserir, como se elas devessem se adequar à área e não como se a área devesse ser construída coletivamente pelo entendimento e contribuição de cada professor.

Neste sentido, caberia refletir sobre como a EFI e as Artes vêm sendo pensadas ao longo da história. Quanto à EFI, sabemos que sua caminhada tem passado por diferentes perspectivas e entendimentos, tendo um vínculo ainda muito forte com uma perspectiva esportiva e biológica. A conexão da EFI com a linguagem tem sido vista apenas em associação com alguns saberes, como a expressão corporal e a dança. Tal entendimento se aproxima dos achados apresentados por Fonseca *et al* (2016), que evidenciaram que os professores de EFI tendem a considerar que o trabalho da EFI, a partir de sua inserção na Área das Linguagens, estaria reduzido à questão da expressão corporal. Estes autores auxiliam a compreender como se dá a construção desse entendimento, pois sinalizam que a dificuldade de os professores estabelecerem relação entre a EFI e a área pode estar associada à lógica biologista tão presente na história desta disciplina e, partindo disso, sugerem que “poder se enxergar, enquanto docente da Área das Linguagens, é um exercício que demanda um nível de desconstrução de certas identidades há tempos estabelecida nesse contexto” (FONSECA *et al*, 2016, p.07).

Nesta senda, outro ponto para se considerar acerca da “inclusão” da EFI na Área das linguagens é o conceito e as representações que se tem da linguagem. Há certo predomínio de um entendimento de que linguagem é a fala e a escrita, símbolo e código, na perspectiva da linguística. O corpo e as artes não são entendidos como linguagem e não têm tanto espaço na sociedade e principalmente nas escolas, uma

vez que parecem ser vistos mais como saberes populares do que intelectuais. Assim sendo, esta é uma relação importante para compreender os elementos que vão conformando a construção curricular da escola.

Em se tratando da construção de vínculo, outro aspecto a ser observado é a relação dos professores com os estudantes. As formas como essas relações se constroem podem ser decisivas no processo de aprendizagem, de construção de conhecimento, no envolvimento dos estudantes com as aulas e as atividades. Foi possível identificar que muitos professores buscam realizar combinações com as turmas. Portanto, ao invés de se pautarem numa lógica autoritária, os professores tentam construir um diálogo com estudantes.

Uma das combinações que se destaca, justamente por ser característica desta época, é o uso dos celulares. Alguns professores permitem o uso dos celulares para escutar música durante as aulas, desde que os estudantes se mantenham concentrados e focados nas atividades; outros permitem o uso do celular após os estudantes terem finalizado as tarefas. O mesmo acontece em relação às conversas.

*“Prof. Metódica foi pegar um bilhete para enviar ao pai de um aluno que não tem feito nada nas aulas, ela diz não entender esse comportamento já que a maioria dos professores costuma dar tempo para que conversem ou ouçam música” (Diário de campo, 29.03.2016).*

*“o professor José Carlos comenta que sempre tenta combinar com os estudantes para que façam as atividades e eles tenham algum tempo livre. Explica que quando inicia o ano ele começa dando liberdade para os alunos, mas que a manutenção dessa liberdade depende deles cumprirem seu papel nas combinações” (Diário de campo, 29.03.2016).*

*“tem uns professores que deixam a gente conversar, eles dizem podem falar, mas falem baixinho, ou deixam a gente ouvir música depois que já terminamos de fazer as tarefas” (Coraline, GD, 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup>).*

Janaína, por exemplo, permite o uso do celular nas aulas livres, mas seu uso fica restrito nas aulas avaliativas/dirigidas. Além do uso do celular, Janaína também possui algumas negociações quanto à aula livre.

*“depois vai ter futebol, vai ter livre e vocês não vão poder jogar porque não estão participando da aula” (Diário de campo, 18.05.2016).*

Nesse prisma, os professores mostram estar buscando estabelecer uma relação com os estudantes que seja de maior concordância, de conciliação. Há um indicativo de que a cultura dos estudantes tem permeado a construção curricular, pois algumas práticas e desejos dos estudantes são incorporados pelos docentes às aulas ou à rotina e outras práticas acabam subvertendo a lógica escolar, os estudantes escutam música, ou terminam rapidamente suas tarefas para poderem conversar. Outro processo empregado nesse mesmo sentido é o da escuta.

*“Joana faz um momento de escuta com os estudantes, depois de realizar uma dinâmica organiza um círculo e pede que os estudantes relatem se têm algum problema com algum professor, se gostariam de sugerir alguma mudança para as aulas do próximo ano” (Diário de campo, 02.12.2016).*

*“A Joana tinha um trabalho muito ativo quando ela fazia o pré-conselho. Ela ouvia os alunos e tinha todo um cuidado de como passar isso pro professor, porque infelizmente a gente tem colegas que depois vão cobrar dos alunos e vão dizer “tu falou isso e isso de mim”, “ahh, vocês reclamaram da minha aula, agora vocês vão ver” (Madalena, entrevista).*

A partir das falas acima é possível perceber que nem sempre essa escuta apresenta os resultados esperados, por não atender às expectativas de todos os estudantes, uma vez que esses consideram que não são escutados pela escola (G.D., 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup>) ou que essa escuta não provoca mudanças. Esta dificuldade foi identificada pelo coletivo, que considera que se deva continuar investindo nesse processo.

*“os professores falam sobre conselho de classe participativo, salientam a importância de ouvir os alunos e de se adaptarem a partir das críticas apontadas pelos alunos” (Diário de campo, 05.12.2016).*

É perceptível que alguns professores não reagem bem às críticas dos estudantes e apresentam bastante dificuldade de construir uma relação positiva com os mesmos. Madalena relata, frustrada, que

*“tem professor que chega aqui no fim do ano sem saber o nome dos alunos” (Diário de campo, 05.12.2016).*

A fala de Madalena suscita uma intrigante questão. Se isso acontece em uma escola com toda a educação básica, quais os efeitos de uma escola segregada (que

possua só os anos iniciais, finais ou o Ensino Médio) na construção dessas relações?

*“eles criticam o professor Leivas por ‘puni-los’ quando chegam atrasados, eles contam que o professor faz com que eles ‘paguem uma prenda’, os estudantes dizem que não vão para a escola para serem humilhados” (Diário de campo, 02.12.2016).*

*“a sora Boneca é estúpida com a gente, ela grita muito (Cris) [...] sim ela grita muito e sem necessidade (Jéssica)” (Grupo de discussão, 6ºs e 7ºs anos).*

*“Madalena diz que o problema é que muitos professores não conseguem tratar os alunos como pessoas, entender as limitações, os desejos e as dificuldades. Diz, ainda, que tem prof. que não fala enquanto o aluno não estiver olhando pra ele” (Diário de campo, 06.06.2016).*

Sobre estas questões, cabe ressaltar, como sinaliza Fichtner (2012), que “o trabalho do professor, na sua essência, não existe propriamente no que ele faz, mas no que ele pessoalmente é [...] o professor representa um modelo vivo da união do conhecimento e da atitude pessoal com o conhecimento” (p.223). Ainda, nesta mesma perspectiva, é oportuno lembrar algumas indicações de Freire (1996). O autor enfatiza que

*A competência técnico científica e o rigor não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados (FREIRE, 1996, p.7).*

Os estudantes declaram ter uma melhor relação com aqueles professores com quem conseguem dialogar, que flexibilizam ou negociam algumas regras, considerando seus interesses e os respeitando, principalmente.

*“não são todos não que escutam a gente (Jorge) [...] é, tem uns que nem dá vontade de vir pra aula (Jéssica) [...] a sora Janaína escuta a gente, o sor José Carlos também (Matilde) [...] e até o sor Tony Ramos e sor Tio Phill (Clotilde) e eles respeitam a gente, não ficam gritando (Jorge)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

Assim, é compreensível que a construção de uma relação e de um trabalho com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental demande a tentativa de entender quem é esse público, quais são as suas características, quais são seus gostos e quais são as suas expectativas.

*“e às vezes eles não conseguiam nem se manter nos mesmos grupos, porque é tudo assim muito louco ‘ahh, hoje eu não gosto mais dela então eu quero ir pro outro grupo’ (Madalena entrevista)*

*“Tudo tem uma resistência, tem resistência pra tu brincar, pra tu mostrar o movimento, pra tu passar o conteúdo. Eles têm resistência por causa da troca de roupa” (Janaína, entrevista).*

Primeiramente, para que se possa minimamente tratar do trabalho e da relação com estes estudantes, é necessário compreender a cultura desse grupo. Janaína faz alguns apontamentos e interpretações acerca de como entende as características dos estudantes em relação às aulas de EFI conforme a etapa/ano em que se encontram.

*“Nos 6ºs e 7ºs a participação é em massa. Eles realmente gostam, quase tudo é novidade. Eles querem aproveitar tudo, fazer tudo, eles querem saber tudo, as regras, eles querem conhecer as coisas. Mas daí depois isso passa e não é só comigo, tu participou do conselho de classe, tu viu, eles não querem nada, nem responder a chamada. Ali pro final do 7º, no início do 8º, que eles tão naquela mudança ali dos 13 pros 14 eles começam a mudar os interesses e a EFI deixa de ser interessante. Eles tão preocupados com o que tá acontecendo nas outras turmas, as gurias tão preocupadas com o que os meninos pensam. No 9º parece que eles têm uma regressão, parece que infantilizam. Porque eles tão terminando o Ensino Fundamental, então parece a última chance deles serem imaturos e parece que é última chance de eles aproveitarem, mas daí eles só querem EFI, mas não a aula dirigida, eles querem a bola, eles querem suar. Porque daí já que no 7º e 8º eles não queriam fazer agora eles querem recuperar o que perderam” (Janaína, entrevista).*

No PPP da escola também é possível identificar algumas leituras e interpretações feitas pelo coletivo acerca dos estudantes jovens que integram a escola.

*“Além das paixões não correspondidas, da liberdade sem limites, de pais que permitem aos adolescentes beber, fumar e ir a festas (muitas vezes sem saber onde e com quem). É notório que não falta apenas lazer, mas principalmente muita atenção dos pais, liberdade com responsabilidade, diálogo e religiosidade” (PPP, p.07).*

A ideia aqui não é a de realizar uma generalização, mas de, a partir dos apontamentos feitos, compreender algumas características destas juventudes que integram a construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental nesta escola, pois, como sinaliza Garbin (2010), é preciso compreender, ao olharmos para a juventude, que as juventudes são múltiplas e variam conforme o local, a classe social e a geração, além de haver, ainda, a pluralidade e diversidade cultural. Assim, alguns elementos se mostram significativos para a construção de uma relação relevante com este público, com as juventudes nesta escola, a paciência, o diálogo, a escuta e o reconhecimento. O reconhecimento dos estudantes como sujeitos e o reconhecimento daquilo que para os estudantes é importante, significativo. Reconhecer e entender que as situações, os fatos e os conflitos para estes jovens são, ao mesmo tempo, definitivos e rapidamente cambiáveis. Entender a relação destes estudantes com seus aparelhos eletrônicos e, conseqüentemente, com as redes sociais; entender como se configuram seus grupos de amizade e como seus conflitos acontecem.

Nesta seção procurei tratar de aspectos que ressoam na construção curricular, tendo como foco as relações. Entendo, apoiada em Charlot (1996), que as relações do sujeito com o mundo, com os outros e com o objeto de conhecimento estão intimamente ligadas às possibilidades de construção da aprendizagem, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende. Segundo Charlot (1996), a relação com o saber é uma “relação de sentido e, portanto, de valor entre um indivíduo ou grupo e os processos ou produtos do saber” (p. 49). Assim sendo, é possível compreender que as relações que a comunidade escolar estabelece/constrói com os saberes e com a escola tem grande influência na construção curricular, facilitando ou dificultando alguns processos. A relação dos estudantes e dos professores frente aos saberes também se apresenta como algo relevante para compreender o processo de ensino e aprendizagem dentro da construção curricular. Ademais, a relação dos professores com os estudantes também evidencia-se de forma vital nesse processo, pois esta pode influenciar na

forma como os estudantes irão se posicionar diante dos saberes e, além disso, como sinalizado acima, nas escolas os estudantes aprendem muito mais do que conteúdos, aprendem modos de ser.

Sintetizando as questões tratadas até o momento é possível destacar alguns elementos na construção destas relações (relações dos sujeitos com os saberes; relações dos sujeitos com a escola; relações dos sujeitos com outros sujeitos), como a subjetivação, as experiências, a identificação, o pertencimento e o reconhecimento. As formas como os sujeitos se relacionam com a escola ou com alguns saberes tem vinculação com os diferentes discursos e narrativas que circulam na sociedade acerca destes saberes e desta instituição. As experiências vividas pelos sujeitos e a forma como são significadas por eles também se conectam com a relação que estes estabelecem com os saberes e com a escola. No caso da professora Janaína, essa relação impacta na configuração e organização de suas aulas. No caso dos estudantes, as experiências e as subjetivações que estes vão sofrendo também implicam nos modos que estes irão se posicionar nas aulas, resistindo, questionando, aceitando, dedicando-se ou ignorando.

As experiências vividas pelos professores e estudantes no interior da escola permitem que sejam construídas diferentes relações com a mesma. Estas experiências estão conectadas com as identidades de cada um, mas também com o tempo de permanência na escola, pois, ao permanecerem mais tempo ou menos tempo neste ambiente, os docentes e os estudantes terão diferentes experiências. As informações indicaram que com mais tempo e, conseqüentemente, mais experiências nesta escola, os estudantes e professores tendem a desenvolver um sentimento de pertencimento para com este lugar, mas isso também passa pela questão da identificação, pois, mesmo permanecendo mais tempo naquele local, o que define se o sujeito se sentirá pertencente aquele lugar é a identificação que este estabelece para consigo.

Por fim, mas não menos importante, a relação dos professores com os estudantes pode ser compreendida como um dos principais aspectos de ressonância na construção curricular. A construção destas relações se conduz pelo olhar, ou seja, pela maneira que uns olham para os outros, pela maneira que o professor olha para os estudantes e vice-versa. Estas maneiras de olhar não só têm relação com o “como”, mas também com o lugar de onde olham. Quando se estabelece um distanciamento muito forte entre o professor e o estudante é como se

ambos se olham de longe, como diferentes, e, assim, um não reconhece o outro, as necessidades do outro, as peculiaridades do outro. Neste sentido, este se anuncia como um ponto chave da construção curricular, pois suas ressonâncias são mais diretas.

#### 4.2.3 Sobre lugares aos quais os caminhos podem levar

Entendo o “encontro” e “a construção de significados” como produções do currículo, como as ressonâncias da construção curricular. O encontro com o diferente com o desconhecido, o encontro da perspectiva adulta com a perspectiva juvenil/infantil. O encontro de diferentes culturas.

Ao longo da vida escolar se vive experiências que são ressonâncias de elementos mais amplos, como os citados nas seções anteriores, mas que também irão produzir ressonâncias na vida dos estudantes e dos outros sujeitos envolvidos no processo. Ao longo das experiências e vivências escolares vão se construindo e reconstruindo representações e compreensões acerca da sociedade, dos lugares que as pessoas ocupam, da importância de alguns saberes e conhecimentos, do reconhecimento e da importância de algumas práticas.

Entendo que o convívio entre alunos e professores, o confronto entre suas ideias e culturas, também se apresenta como um elemento característico da construção curricular dessa escola, pois o convívio e o choque de ideias dessas pessoas permite que ambos aprendam e se repensem, permite a construção de sujeitos que reproduzem práticas, crenças e hábitos, mas que também produzem, criam novas perspectivas, costumes, que podem mexer com ideias já cristalizadas na sociedade.

A exemplo disso, destaco uma questão discutida em reunião da orientadora Joana com um 6º ano acerca dos “namoros”. Joana comenta com a turma que entende que eles estejam passando por mudanças em função da adolescência e que “ficar” ou “namorar” faz parte desse processo, mas salienta para as meninas que estas devem cuidar para que “a coisa não fique vulgar” (Joana, Diário de campo, 02.12.2016). Algumas alunas ficam um pouco inquietas com o comentário de Joana, uma delas decide se posicionar questionando que apenas as meninas devam se preocupar com isso. Joana explica que isso “é uma coisa que vem dos antigos” (Joana, Diário de campo, 02.12.2016) e admite que se trata de uma

perspectiva machista, pois antigamente “o homem podia tudo e a mulher não podia nada [...]”; ela comenta que “é uma coisa dos antigos e que precisa ser mudada, mas ainda está presente e por isso as meninas precisam se cuidar” (Joana, Diário de campo, 02.12.2016). Apesar de Joana manter seu posicionamento, é possível perceber que o questionamento colocado a ela proporcionou uma reflexão acerca da temática.

Neste sentido, acredito que os questionamentos, os desafios e as problemáticas apresentadas pelos estudantes (adolescentes) aos professores/orientadores/supervisores (adultos) causa um conflito de perspectivas que pode mexer com algumas ideias ou, no mínimo, provocar algumas reflexões.

*“o celular na sala de aula é proibido? É, é proibido, mas eles são viciados. Então, a maioria dos professores usa o bom senso. Alguns fazem acordos” (Madalena, Diário de Campo, 19.03.2016).*

*“Eu fui atleta e eu sou muito competitiva. E eu até tenho me corrigido muito, porque eu cobrava muito, passava isso pra eles, queria que eles fossem mais competitivos. Esse ano, principalmente com a 61, que tem os alunos especiais, eu tirei um pouco isso da competição, porque é muito desparelho, desproporcional. Então eu tento trabalhar mais a parte lúdica e a coletiva” (Janaína, entrevista).*

As falas acima ilustram um movimento de transformação, de mudança a partir do contato, da relação com os estudantes. A professora Janaína, por exemplo, parece estar se propondo a aprender novas formas e se rever a partir das aulas, dos alunos. Tais questões se aproximam das ideias de Perez Gomez (1998), que propõe as trocas socioculturais e de significados como pontos chave para a construção da aprendizagem. Neste sentido, haveria influência recíproca de professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, corroborando com a afirmação de Freire (1996) de que não há docência sem discência.

A relação construída entre os professores e os estudantes produz também um afastamento ou uma aproximação dos estudantes com a construção dos conhecimentos, como já havia sido examinado na seção anterior.

*“e aí o sor começa a meter as patas em ti e daí tu não tem vontade de perguntar nada pra ele” (Jorge, G.D., 6ºs e 7ºs).*

Essa forma de (não) se relacionar com os estudantes parece afetar consideravelmente o envolvimento dos mesmos nas aulas e conseqüentemente a construção de suas aprendizagens. É necessário destacar um ponto: a relação que os estudantes estabelecem com o saber passa pela relação dos estudantes com o professor. Neste caso, estas informações se aproximam do que constatou Charlot (1996), que aponta a existência de uma correlação entre “gostar do professor e gostar da matéria” (p.55). Para os estudantes, sejam jovens ou crianças, esse “gostar” pode ser um ponto central na construção da aprendizagem. E, nesse sentido, há que se atentar mais cuidadosamente para a questão da construção dessas relações, desses vínculos.

Durante a realização dos Grupos de Discussão, foi possível identificar algumas compreensões elaboradas pelos estudantes ao longo de suas vivências na escola. Quanto à relevância de algumas disciplinas e conhecimentos, por exemplo, eles destacam o que segue:

*“é que a nossa prioridade é português e matemática, porque aí tu vê, tu vai falar com um maloqueiro e ele ‘e aí, é nós parsa’, quê isso? Matemática e português são coisas que a gente precisa saber” (Jéssica, GD, 6ºs e 7ºs).*

*“ahh, eu gosto da aula de EFI porque a gente pode fazer o que a gente quiser e ao mesmo tempo tem a questão da saúde” (Don Juan, GD 8, 9).*

Essa compreensão que os estudantes vão construindo acerca desses saberes e dessas disciplinas passa, por exemplo, pela hierarquização de saberes dentro do universo escolar, o que acaba influenciando na forma como os estudantes vão valorando alguns saberes mais que outros. A fala de Janaína sobre a participação dos estudantes no JIMV (Jogos Interescolares do Município de Viamão) expressa um pouco deste movimento.

*“Assim, a regra da escola sempre foi priorizar o cognitivo [...] daí foi questionado por que o aluno foi pro JIMV se ele não tem produção, ele foi porque ele é um atleta. Aí eu fico confusa. Porque o JIMV é uma competição, porque se fosse um prêmio de merecimento eu levava o X (aluno com melhor nota, mas que não tem um bom rendimento nos esportes) [...] Os colegas querem que seja um prêmio. Mas pra mim era pra ser uma parte, onde tu possa trabalhar a competição com os alunos que têm aptidão, porque isso a gente não trabalha aqui dentro da escola. A Educação Física é pouco pros alunos que têm perfil*

*de atleta. Mas aí querem que o JIMV seja um prêmio [...] Porque tem alunos muito bons nos esportes que não podem ir no JIMV por falta de produção em sala” (Janaína, entrevista).*

O relato de Janaína ilustra um processo empregado pela escola em que fica subentendido que os saberes considerados intelectuais se sobrepõem aos saberes corporais. A construção destes entendimentos parece se dar de forma mais subjetiva e subjetivante, uma vez que não se trata de um conhecimento previsto/planejado, mas que é uma interpretação possível de ser empreendida em função dos modos como a construção curricular se organiza e se materializa. Alguns autores nomeiam este tipo de aprendizagem de “currículo oculto”, que em uma perspectiva crítica seriam as aprendizagens de comportamentos, atitudes e valores. Contudo tal nomenclatura já vem sendo questionada nos estudos sobre currículo, não pelo entendimento de que esses elementos não existam, mas pelo entendimento de que não são tão ocultos assim (SILVA, 2011). Ao mesmo tempo, não entendo que estas aprendizagens fossem de fato pretendidas pela escola Múltipla, mas, uma vez que, como visto na seção anterior, a construção curricular sofre ressonâncias dos aspectos culturais e sociais que a rodeiam, esta acaba incorporando algumas práticas e entendimentos que, mesmo de forma implícita, subjetivam os estudantes.

Um aspecto intrigante a ser destacado sobre essa subjetivação e significação é que enquanto algumas aprendizagens que não haviam sido previstas pela escola são adquiridas pelos estudantes, outras, que são pensadas e propostas pela escola, não os atingem.

*“pois é, eu não sei o que acontece com eles, mas acho que não prestam atenção, acho que isso é para qualquer disciplina e acho que eles nem conseguem entender o que é conteúdo, já tentei explicar, mas eles não entendem e eles só se responsabilizam em participar da aula se for uma avaliação, então eu sempre digo que é prova, que é avaliação, e mesmo explicando no início das aulas o que nós iremos trabalhar eles não entendem, não identificam o trabalho com os esportes nas atividades que a gente faz” (Janaína, Diário de campo, 13.10.2016).*

*“sabe que eu não sei o que a gente tá aprendendo na aula de português?!, não tô muito bem nessa matéria” (Coraline, GD, 8ºs e 9ºs).*

Sobre esta questão, cabe considerar o apontamento de Fernandez Enguita (1990) de que a construção da aprendizagem é “o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer” (p. 147). Entendo que não se trate necessariamente daquilo que os estudantes estejam dispostos a aprender, mas daquilo que ganha ressonância, que adquire significância para eles. Não creio que os estudantes escolham deliberadamente aquilo que pretendem aprender, mas que aprendem aquilo que tem aderência, aquilo que de alguma forma os marca. Assim, alguns saberes e conhecimentos aparentam tocar os estudantes enquanto outros não. Compreendo que isso ocorra em função das questões metodológicas, pois os estudantes tendem a demonstrar mais interesse por temas que são abordados de forma mais diversificada; das relações construídas entre os estudantes e os professores, como citado anteriormente; e pela aplicabilidade identificada, ou não, pelos estudantes para com os conhecimentos trabalhados.

*“olha, História eu acho legal, mas pra que a gente quer saber isso? Que que importa essa gente toda que já morreu, então eu acho desnecessário” (Jéssica, GD, 6ºs e 7ºs).*

*“e inglês sora, pra que eu quero saber inglês (Jéssica) [...] sabendo de um a dez já tá ótimo (Clotilde) [...] pra que a gente precisa saber inglês, alguém aqui vai ir pra fora? (Matilda) [...] Não (coletivo)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

*“geografia é importante até, mas pra que eu quero conhecer a Bahia? Eu nem tenho dinheiro pra ir pra lá (Jéssica)” (GD, 6ºs e 7ºs).*

Neste sentido, alguns saberes e conhecimentos se apresentam descontextualizados e sem sentido para os estudantes, influenciando na forma como os estudantes se posicionam diante deles e, conseqüentemente, influenciando na apreensão desses saberes, aproximando-se, assim, do que aponta Apple (2008) ao sinalizar que muitos conteúdos e saberes trabalhados nos currículos escolares não estão suficientemente ligados à realidade da vida dos estudantes. Entendo que não se trata de haver falta de conexão entre os conteúdos e a vida dos estudantes, pois se estes conhecimentos estão no mundo, na sociedade, estão, de alguma forma, conectados com sua vida. Creio, assim, que falta uma mediação, uma contextualização para que os estudantes consigam visualizar como estes

conteúdos/conhecimentos podem fazer sentido. Nas palavras de Paulo Freire (1996) “porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.17).

Em relação às aulas de Educação Física, os estudantes entendem que os temas das aulas deveriam atender às demandas dos campeonatos, como o JIMV (Jogos Interescolares do Município de Viamão), por exemplo.

*“é sora, acho que cada aula tinha que ser um esporte diferente, não só futebol, futebol, pra gente poder ir pro JIMV” (Jéssica, GD, 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup>).*

Parece-me que esse entendimento dos estudantes se constrói pelo sentido que estes atribuem a este campeonato, visto que é o momento no qual eles conseguem ver aplicabilidade dos conhecimentos trabalhados nas aulas de EFI. Assim, o trabalho da EFI com foco nos esportes e a desassociação entre os esportes e a vida social dos estudantes, fora da escola, (re)produz um entendimento de EFI como uma disciplina (prática) que tem por finalidade preparar os estudantes que pretendem seguir uma carreira esportiva. Janaína expressa essa sensação de que os estudantes associam os conhecimentos a partir de sua aplicabilidade na vida, que no caso da EFI está relacionada com a ideia de uma carreira esportiva.

*“Então, acho que é uma cultura do brasileiro mesmo, que a Educação Física não tenha uma importância na vida do estudante, na vida das pessoas [...] Exatamente, se eu não for atleta por que eu vou fazer Educação Física?” (Janaína, entrevista).*

Essa compreensão acerca da EFI e dos seus conhecimentos pode ser pensada, ao mesmo tempo, como uma ressonância de questões mais amplas (como apresentado na seção anterior) e como uma ressonância da construção curricular, que, ao não provocar uma mudança de perspectiva, acaba por reforçar um entendimento já existente.

Ainda assim, algumas propostas pretendidas pela escola ganham adesão dos estudantes, sendo, assim, incorporadas aos seus saberes. Foi possível compreender no primeiro capítulo analítico que uma das propostas que integra a construção curricular da escola Múltipla é a de formação pessoal/social dos sujeitos que os habilite a viverem em sociedade através da compreensão e apreensão de

algumas normas de convívio e do reconhecimento dos seus deveres para com o meio.

*“Na função de organizarem seus materiais para o trabalho da consciência negra, um menino cai e derruba uma lixeira, o menino está sozinho no saguão e sem que ninguém peça ele junta e recoloca o lixo na lixeira” (Diário de campo, 23.11.2016).*

Compreendo que este trecho do diário de campo apresentado, mesmo que seja algo bastante simples, pode ser entendido como expressão de uma aprendizagem construída que atende a proposta de formação citada acima. O estudante não parece ter agido a fim de satisfazer ou atender às expectativas de alguém, sua atitude foi espontânea. Mesmo que essa construção passe por um processo de assimilação, se mostra como um processo necessário para a viabilidade de uma vida em sociedade.

No caso da EFI, uma perspectiva bastante presente nas aulas de Janaína parece ter ressoado na aprendizagem dos estudantes.

*“eu acho que a EFI é pra gente aprender esportes, porque hoje em dia as pessoas são sedentárias e é um jeito daí de tu fazer algum exercício [...] esses que não fazem exercício têm muito mais chance de ser obesos e de ter pressão alta” (Jéssica, GD, 8ºs e 9ºs).*

Desta forma, a compreensão de Jéssica sobre as aulas de EFI se afina com o trabalho e com as propostas de Janaína e, ao mesmo tempo, com o que apontam alguns estudiosos acerca da importância dessa disciplina, pois como identificou Darido (2003), um dos aspectos que se tem considerado relevante de ser desenvolvido nas aulas de EFI é a importância da atividade física, fazendo com que os estudantes entendam por que realizar uma atividade física, como realizar e os seus efeitos.

Outra proposta que parece ter êxito na captura dos estudantes é o trabalho de pesquisa por meio de projetos. Os estudantes produziram, ao longo do ano, diversificados materiais e apresentações e, para tal, demonstram ter se empenhado consideravelmente. A exemplo disso cito a Mostra de Cinema (realizada pelo Ensino Médio), o Projeto de Natal e Ano novo (realizado pelos anos finais do Ensino Fundamental) e o Projeto do dia da Consciência Negra (realizado pelos anos finais do E.F.).

**Fig.17- Postagem sobre Festival da Mostra de Cinema**



Fonte: Postagem Capturada pela pesquisadora no *Facebook* da escola

Madalena destaca os projetos como um importante fator na construção das aprendizagens dos estudantes, pois nesse tipo de trabalho os estudantes não apenas memorizam textos, regras ou fórmulas, eles produzem conhecimento. Sobre o Projeto de Natal e Fim de Ano, Madalena relata que

*“eles pesquisaram as religiões, eles pesquisaram as comidas típicas, como era o natal e a virada do ano em cada religião. Eles se caracterizaram, alguns produziram salas ambientes de acordo com o país. Então isso é construção de conhecimento. A turma que trabalhou o Judaísmo, quando eles disseram “o judaísmo não tem cor, a gente não podia enfeitar demais a sala”. Então, é uma leitura, é uma construção. Trabalharam as comidas e tal, mas elas mesmas perceberam que excederam dentro do contexto. E aquilo era completamente novo pra elas. E isso mexe, acho que mexe com eles” (Madalena, entrevista).*

E realmente foi possível perceber o quanto estes projetos mexem com os estudantes e mexem com a escola, deslocam o “lugar de aula” da sala para os corredores e saguões, mexem com a “ordem”.

**Fig.18- Cartaz sobre o dia da Consciência Negra**



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora

**Fig. 19- Organização das apresentações do projeto da Consciência Negra**



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora

**Fig.20, 21 — Comidas típicas projeto da Consciência Negra**



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora

Compreendo que a construção desses trabalhos e o envolvimento com esses projetos se apresentam como uma importante produção dessa construção curricular. Saber o quanto os conhecimentos propostos e desenvolvidos pelos professores realmente são incorporados pelos estudantes é uma difícil ou até impossível tarefa, mas perceber que estes estudantes estão de fato envolvidos com esses trabalhos e a forma como demonstram aquilo que entenderam pode ser uma via possível para colher informações sobre essa construção de conhecimento.

Todavia, há que se destacar que a realização desse tipo de trabalho na escola não é algo de fácil construção, é necessário criar condições que viabilizem esse trabalho. Venho apresentando, ao longo do texto, que esses trabalhos potencializam as possibilidades de aprendizagem, de interesse e de envolvimento por parte dos estudantes, mas isso não se dá de forma espontânea, dado que os estudantes tendem a apresentar resistência frente a mudanças.

*“Ahh, eles resistem porque é o novo né, porque desacomoda, porque dá trabalho, ‘eu preciso pensar, eu preciso produzir, eu preciso sair do pronto né, eu preciso construir em cima’. Eles odeiam no início, mas quando eles enxergam o resultado final eles gostam, eles adoram” (Madalena, entrevista).*

Neste sentido, uma das funções que se apresenta para a escola seria justamente tensionar e instigar os estudantes na tentativa de permitir que seja possível fazer diferente daquilo que os estudantes estão acostumados, provocar alguma ruptura que permita a emergência de práticas diversificadas, “onde se movam aprendizes e professores, funcionando, estes, deliberadamente, como agentes de mudanças [...] na criação de contextos de aprendizagem incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas” (FINO, 2008 p. 01).

As discussões empreendidas neste capítulo analítico estiveram mais relacionadas ao propósito de compreender como acontece o processo de construção curricular (nas suas dimensões de proposição, materialização e significação) do que ao intento de compreender o que acontece nesse processo. Ainda assim, acredito que foi possível tecer alguns entendimentos sobre ambos os aspectos. Ao longo deste capítulo procurei abordar e refletir sobre elementos que influenciam a construção curricular e aspectos que são produzidos por esta construção. Reconheço que durante a escrita fui percebendo que as linhas que separam as ressonâncias NA construção curricular das ressonâncias DA construção curricular são bastante finas, suaves, frágeis ou, até mesmo, inexistentes. Assim sendo, entendo que essa divisão tem uma finalidade mais didática, organizativa, pela qual busquei viabilizar algumas discussões e ilustrar alguns pontos de vista. Entendo, a partir disso, que os diversos elementos abordados nas seções que compõem esse capítulo se atravessam e cruzam as linhas aqui traçadas.

Por meio da primeira seção foi possível compreender que diferentes aspectos exteriores à escola provocam efeitos na sua construção curricular. Estes aspectos, ao delimitarem as condições de trabalho da escola e de exercício de sua autonomia, conformaram em grande medida as suas possibilidades de ação, de criação e mesmo de idealização. Através da segunda seção tratei de aspectos externos e internos da escola que podem ressoar na construção curricular, tomando como eixo as relações produzidas entre os diferentes sujeitos, os saberes, a comunidade e a escola. Estas relações se apresentam como uma questão que é ao mesmo tempo delicada e essencial na constituição da construção curricular. Por fim, na última seção busquei tecer algumas interpretações acerca de aspectos que poderiam ser entendidos como produções/ressonâncias das experiências e situações vivenciadas na construção curricular da escola Múltipla. Estas produções estão relacionadas à construção e reconstrução de conhecimentos e significações por parte dos

estudantes e dos professores. Pude compreender que algumas das ressonâncias do currículo são efeitos dos elementos que o currículo reproduz, mas que outras manifestam realmente uma característica de produção, de transformação por meio dos rompimentos e possibilidades que a construção curricular apresenta.

Entendo que, como sinalizei anteriormente, os diferentes elementos abordados não são fixos, podendo ser ao mesmo tempo uma ressonância DA ou NA construção curricular. Essa compreensão fica mais evidente entre os elementos que integram a segunda e a terceira seção. A relação construída entre a comunidade e a escola, professores e estudantes, estudantes, professores e a escola, entre os estudantes e os saberes, bem como entre os professores e os saberes, são tanto elementos que ressoam na construção curricular como são também produtos e produtores desta construção curricular. Em síntese, esse capítulo permite compreender que o currículo tanto ajuda na construção e constituição da sociedade e da cultura quanto é por elas constituído (VEIGA-NETO, 2004).

## 5 OBSERVANDO AS PEGADAS: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Início estas considerações expressando a satisfação e a complicação de se realizar um estudo etnográfico. Ao mesmo tempo em que me maravilhei com o contexto pesquisado, que me inspirei com aquele coletivo, que me senti acolhida naquele lugar, também senti com eles suas angústias, seus sofrimentos, suas dificuldades. Realizar esta pesquisa foi algo que de fato me proporcionou sensações múltiplas, a sensação de pertencer e não pertencer ao mesmo tempo, um sentimento de inspiração e motivação, mas também de inquietação e frustração. Em meio a estes diferentes e múltiplos sentimentos e sensações, algumas compreensões e aprendizados foram construídos.

Ao analisar e retomar o percurso construído durante esta pesquisa percebo que algumas pegadas deixadas em mim dizem respeito às minhas expectativas profissionais e ao meu olhar para situações que possam vir a se colocar diante de mim ao longo da minha carreira. Compreendo que a convivência e o mergulho feitos na escola Múltipla e no seu contexto me permitiram estabelecer algumas perspectivas e metas. Ainda não sei o quanto estas metas e perspectivas podem me ajudar ou me complicar, mas são elementos que, no momento, contribuem para pensar alguns passos a seguir. As experiências e práticas que observei e compreendi como potenciais, positivas e com as quais me identifiquei, vêm sendo para mim como um parâmetro, algo que me inspira, que caminharei no sentido de alcançar. Em contraponto, pude compreender e refletir sobre algumas práticas e ressonâncias das quais pretendo me afastar. Entendo que nossos planos e intenções não costumam se realizar como planejado, ainda sim, penso que os conhecimentos construídos através dessa pesquisa irão me auxiliar a manter um olhar mais atento para minhas práticas, permitindo dosar e conduzir melhor algumas ações.

Ainda observando as pegadas produzidas pela caminhada empreendida nesta pesquisa, sintetizo as interpretações e análises apresentadas nos capítulos analíticos de forma a atender de forma mais direta os objetivos específicos (1 - Compreender que finalidades os docentes, gestores e estudantes concebem e atribuem para a educação e a para a EF; 2 - Entender como vem acontecendo o processo de construção curricular da escola e o lugar da educação física nesse processo; 3 - Compreender quais e como os saberes e conteúdos integram a

construção curricular da escola e da educação física; 4 - Identificar e compreender as tensões, conflitos, relações e problemáticas envolvidas no processo de construção curricular da EFI) que permitirão responder o problema de pesquisa.

Em se tratando do primeiro objetivo específico, a pesquisa permitiu compreender que docentes, gestores e estudantes mantêm uma multiplicidade de entendimentos e representações acerca das finalidades da escola e da EFI. Os sujeitos transitam por diferentes práticas e entendimentos que ora estão mais pautados numa perspectiva conservadora de ensino, ora estão mais inspirados por uma perspectiva inovadora. Assim, a escola apresenta concomitantemente a finalidade de assimilação de saberes e conteúdos produzidos e reconhecidos pela sociedade e a finalidade de produção de sujeitos críticos, criativos e autônomos; a finalidade de construir conhecimentos que atendam às demandas da vida acadêmica e a finalidade de construir conhecimentos que atendam às necessidades da vida cotidiana dos estudantes. A Educação Física, nesta lógica, também compreende diferentes finalidades, como auxiliar na formação de sujeitos disciplinados e proporcionar experiências de criação e autonomia. Através de dois formatos distintos de aula (aula livre e aula dirigida), a EFI cumpre simultaneamente duas funções na construção curricular, a de aquisição dos conteúdos motores, coordenativos e esportivos, e a de reconstrução de práticas e jogos por meio do interesse e da criatividade dos estudantes.

Tendo em vista o segundo objetivo específico, de compreender como vem acontecendo o processo de construção curricular e o lugar da EFI nesse processo, as análises permitem compreender que esse processo vem acontecendo por meio de movimentos, movimentos de retorno, de contorno e desvios. Os movimentos são conduzidos por elementos como o lugar, o tempo e o conflito. Assim, a construção curricular é permeada por movimentos de resistência, de adesão, de tentativa e de retrocesso. A EFI, a partir das informações analisadas, parece fazer parte desta construção com a finalidade de aquisição de saberes e de maior autonomia e diversão. É possível considerar que as disciplinas têm diferentes tarefas na construção curricular, algumas com finalidades mais voltadas para atender às demandas de mercado de trabalho, outras às demandas de vida acadêmica; já outras, como a EFI, parecem ter uma finalidade de destoar um pouco deste contexto, cumprindo outras finalidades. Neste sentido, a construção curricular como ela vem sendo (Múltipla) só é possível porque as disciplinas e as práticas que a

integram não caminham todas num mesmo sentido, a construção curricular é plural, é múltipla, porque é composta de práticas e disciplinas que acontecem de diferentes formas e com diferentes finalidades.

Focalizando nos conteúdos/saberes e nas suas formas de desenvolvimento, que integram o terceiro objetivo específico, é possível perceber que alguns já foram abordados ao tratarmos dos primeiros objetivos, mas cabe ainda destacá-los de forma mais objetiva. Entendo que os conteúdos da escola se encontram centrados naqueles conhecimentos que são entendidos como necessários para que os estudantes realizem as provas de vestibular para ingresso nas universidades. Ainda assim, parece-me que os conteúdos por si só não determinam o seu uso, sendo a questão metodológica o ponto chave para a associação dos conteúdos com a vida cotidiana, com o mercado de trabalho ou com as avaliações em larga escala para ingresso na vida acadêmica. Neste sentido, as metodologias utilizadas pela escola variam, assim como suas finalidades. Há momentos em que se focaliza em uma metodologia considerada mais inovadora, mais contextualizada, como nas saídas de campo ou nos projetos em que os estudantes realizam trabalhos de pesquisa de forma mais autônoma, momentos que desestruturam a organização da escola, pois se organizam em uma lógica diferente daquelas utilizadas comumente nas salas de aula. Em outros momentos fica mais evidente um trabalho mais tradicional, por meio de textos passados no quadro ou da realização de atividades em livros didáticos.

A EFI, integrada nessa perspectiva, também se realiza por meio de diferentes metodologias. Nas aulas dirigidas, como o nome já diz, a ênfase da aula se dá pela condução e organização da professora, em que a mesma estabelece a sequência, o tempo e a dinâmica das atividades. As aulas dirigidas ainda são compostas por diferentes metodologias diretivas, algumas atividades são mais analíticas, realizadas por meio de circuitos ou estafetas, e outras são mais globais, por meio de jogos reduzidos ou jogos lúdicos. Nas aulas livres as atividades são organizadas pelos próprios estudantes, tendo algumas vezes a intervenção da professora que faz sugestões e comentários para auxiliar os estudantes. Os conteúdos da EFI, diferentemente dos conteúdos citados anteriormente, não estão relacionados com a vida acadêmica ou com o mundo do trabalho (a não ser para aqueles estudantes que pretendem ser atletas), mas com a vida cotidiana dos estudantes através de saberes considerados importantes para que estes tenham uma vida ativa e

saudável. Isso, no entanto, nem sempre é compreendido pelos estudantes, que muitas vezes não veem sentido nos conteúdos trabalhados.

Muitas são as tensões, conflitos e problemáticas identificadas nessa construção curricular. Algumas delas estão relacionadas com elementos externos à escola, como elementos político-econômicos e culturais. Os elementos político-econômicos ressoam na construção curricular de forma a submeter a escola a algumas condições e situações que afetam as suas possibilidades de ação e construção. Os aspectos culturais, por vezes, entram em conflito com algumas propostas da escola. A forma como os sujeitos representam e significam a escola, a avaliação, as práticas corporais e a EFI dificultam a construção de algumas mudanças e iniciativas da escola. Ao mesmo tempo, algumas destas representações e significações são incorporadas à construção curricular. Outros elementos internos, como as relações professor-aluno e as relações dos sujeitos com a escola também se apresentam como algumas problemáticas na construção curricular, pois construir laços e vínculos não é algo fácil e natural, demanda algumas condições, como tempo e desejo. Foi possível compreender que os diferentes movimentos e caminhos que integram e constituem a construção curricular da escola podem levar a alguns lugares, à mudança, à transformação, à produção ou a reprodução de conhecimento.

Este estudo permitiu compreender que a construção curricular compreende muito mais do que conteúdos e seleção de saberes. A construção curricular é constituída por movimento (movimentos gerados pelos conflitos, pelos ecos, pela resistência ou pela concordância), por relações — relações interpessoais, mas também relações com o tempo, com o espaço e com as próprias significações que os sujeitos vão construindo e reconstruindo — e por ressonâncias (ressonâncias das e nas identidades dos diferentes sujeitos, ressonâncias da/na cultura, das/nas experiências e nos aprendizados).

Existem possibilidades de contornar e de desviar de propostas curriculares elaboradas em nível macro (fora da escola) que não se afinem e não atendam às necessidades e perspectivas do contexto micro (a escola e a comunidade). Ao mesmo tempo, o estudo também admitiu considerar que nem todas as propostas curriculares de nível macro precisam ser negadas ou rechaçadas, pois, por vezes, tais propostas acabam por propiciar deslocamentos e desconfortos nas perspectivas e costumes muitas vezes enraizados nas escolas. Neste sentido, seria

possível criar resistência frente a propostas que não se enquadrem, mas também dialogar com propostas que se aproximem das necessidades da escola.

Foi possível compreender que a construção curricular produz ressonâncias nas aprendizagens e significações construídas pelos sujeitos, tanto de estudantes quanto de professores. Algumas destas ressonâncias atendem às expectativas e propostas da escola enquanto outras, no entanto, parecem ser produzidas de forma mais subjetiva e subjetivante, sem terem sido, necessariamente, programadas e intencionadas pela escola. Ao mesmo tempo, algumas ressonâncias esperadas e pretendidas parecem não se concretizar, principalmente por não capturarem os estudantes de forma significativa.

Desta forma, estas informações fortalecem meu entendimento de que o currículo é uma construção constante, atravessada por diferentes perspectivas, não apenas um mecanismo de controle e formatação que atenda aos interesses políticos de nível macro.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AMARAL, G. A. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, janeiro/abril de 2004.
- ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A.; LUIZ, A. R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência** Ano XX, Nº 31, P. 143-162 Dez./2008.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.
- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. A vida dos estudantes e a política de reforma curricular. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v.12, n.45, p.32-34, abr. 2008. Disponível em <[http://www.bib.unesc.net/biblioteca/php/referencia.php?codAcervo=81483&codBib=&htdig\\_flag=outros](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/php/referencia.php?codAcervo=81483&codBib=&htdig_flag=outros)>. Acesso em: 20 mar de 2015.
- APPLE, M.; BURAS, K. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.296.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.18, n.2, 2014: 265-272.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1994.
- BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75, jan./mar. 2009.
- BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S.S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem fronteiras**, v11, n2, p. 201-220, 2011.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERNARDI, G. B. **Proletarização do trabalho docente**: implicações na Educação Física escolar. Dissertação (mestrado), 2014. 176 f.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n. 1, 25-31, 1999.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTH, Ivo José. **Avaliação**: “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba: Ibpex, 2011. 200 p.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Ago, 1999.

BRACHT, V. A Educação Física No Ensino Fundamental. In: Seminário Nacional: Currículo Em Movimento — Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte. **Anais**, p.1-14, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1997.96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em 07 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 nov.2015.

CALADO; S. S.; FERREIRA, S. C. R. A análise de documentos: métodos de recolha e análise dos dados. **DEFCUL**, 2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> . Acesso em: 21 mar 2015.

- CAPUCHINHO, A. O. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos**. Dissertação (mestrado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2007.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº97, 1996.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSI, A. M.; LIMA, E. F. Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na Perspectiva do Multiculturalismo Crítico. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.158-182, Jul/Dez 2010.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.
- CRUZ, M. M. S; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, volume 12, número 3, 2008.
- DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- DANTAS, J. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007.
- DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. 2002. Tese (Livre docência) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002, 112p.
- DARIDO, S. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p.05-25, 2001.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAVIS, R. **O dom da dislexia**. São Paulo: Rocco, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Coleção Trans, Editora 34, 1992.
- DESSBESELL, G. **Práticas Curriculares de Professores de Educação Física**: “rascunhos de uma projeto de disciplina na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2014.
- ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad. de Maria Rosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

ELIOT, T. S. **Quatro quartetos**. In: ELIOT, T. S. Poesia. Tradução de Ivan Junqueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FERRI, C. Etnografia e Estudos Sobre Currículo: uma aproximação possível. **Revista de Educação da Univali: Contra Pontos**, Itajaí, nº1, p.23-30, 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**: Porto Alegre, 2008.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In.:LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: significado e campo (investigativo). In MENDONÇA, A.; BENTO, A. **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008.

FONSECA, D. G. **Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA**. Tese (doutorado). Universidade do Vale dos Sinos, 2008.

FONSECA, D. G.; MACHADO, R B. (org). **Educação Física (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015, 206p.

FONSECA, D. G.; PUJOL, L. A.; MACHADO, S. A Educação Física na área das linguagens sob o olhar de docentes e supervisores de ensino. **Anais do VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte - Criciúma-SC — 08 a 10 de setembro de 2016**.

FONSECA, L.C.S; FREIRE, E.S. Educação Física no Ensino Fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 55-64, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. C. **Os conteúdos escolares da Educação Física no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001, 199p.

FREITAS, M. K. **Crerios de seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2012.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GARBIN, E. M.; PEREIRA, A. S. Paisagens juvenis urbanas: identidades cambiantes nos movediços terrenos da cultura. In.: OLIVEIRA, T. R. **Políticas públicas de juventudes**: contextos, percepções e desafios da prática. Barbacena, 2010.

GARCIA, A; LOBO, R. A. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola?. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-70, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, 213 p.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988. 63 p.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y Postmodernidad**. Madrid, Morata, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.

ILHA, F. R. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1996. 100 p.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí : Unijuí, 2012. 259 p.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2008 (24<sup>a</sup>. Ed.). 1<sup>a</sup>. edição: 1985.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, p.19-63, 2005.

LINDEMAYER, C. K. **Movimentos pela cidade de Viamão/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação em Saúde Mental, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013, 22p.

LOPES, A. O. *et al.* **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOPES, A. C.; TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S.; DAMICO, J.S. Representações de Adolescentes Escolares Sobre os Conteúdos da Educação Física Escolar. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 7, 2014. **Anais**. Disponível em: <  
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5953/3148> >. Acesso em: 20 mar 2015.

LOPES, A. L. C.; Wittizzorecki, E. S.; OLIVEIRA, M. C. A “Releitura” da Narrativa de um Professor de Educação Física de uma Escola da RMEPOA-RS. **Anais do V Congresso Estadual de Educação Física na Escola: a Educação Física na área das linguagens**, Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

LOPES, M. I. Como selecionar conteúdos de ensino. **De Magistro de Filosofia**, Anápolis, p.30-43, 2012. Disponível em:  
<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/COMO-SELECIONAR-CONTE%CC%9ADOS-DE-ENSINO.pdf>. Acesso em: 31 mar de 2015.

LUCKESI, C.C. Planejamento, execução e avaliação no ensino: a busca de um desejo. **Revista da FAEBA**, Bahia, p.137-152, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

LUGUETTI, C. N. et al. O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2015.

MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. **Anais Seminário ENEM**, 1999. Disponível em:  
<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2017.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010.

MARICATO, E. As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias. In: Arantes, O. *et al.* **A cidade do pensamento único**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008, 101p.

MARTINS, V. A. R. **Como Projetos de Lei Intitulados “Escola Sem Partido” Podem Impactar no Ensino Crítico de Química**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MATTOS, A. R. *et al.* “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? **Anais da Confederação nacional dos trabalhadores em educação**. 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/esforce-escola-de-formacao-da-cnte/16677-escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade.html>. Acesso em 10 de maio de 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997, 239p.

MEDEIROS, C. R. **“Que Autonomia é essa?”: Uma Etnografia com os Professores de Educação Física em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre — RS**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010, 407p.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. In MOLINA NETO, V. *et al* (orgs). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. Ijuí, UNIJUÍ, 2009.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html) . Acesso em: 20 mar. de 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 3.ed. Campinas : Papirus, 1997. 236p.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173 p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, janeiro/abril de 2004.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, p.61-99, 2010.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, p. 81-89, jan./jul. 2008.

NERY, V. E. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 2009. Disponível em:  
<http://www.espacoacademico.com.br/096/96nery.htm> Acesso em: 29 nov. 2016.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7. ed. São Paulo : Érica, 2001. 196 p.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(S) Currículo(S) da Educação Física e a Constituição da Identidade de Seus Sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, 2008.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 114 p.

OLIVEIRA, A. B. Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física. **Revista Da Educação Física**, UEM, 1997.

OLIVEIRA, A. A. Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 77-94, jan/mar, 2011.

PENNA, F. A. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipatória. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A Participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: Algumas Considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

PÉREZ GOMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In.: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed Sul, 1999.

PRADO, M. Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - **Programa Salto para o Futuro**, Setembro, 2003.

REHBEIN, M. O.; FUJIMOTO, N.S.V.M. Análise Ambiental Urbana: Vila Augusta/Viamão/ RS. **BGG** n.º 33: Porto Alegre, p. 215 — 232, 2007.

REVAH, D. O Lugar do Professor nas Imagens da Nova Escola. **Psicologia Argumentativa**, Curitiba, v. 27, n. 59, p. 301-311, out./dez. 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação, Lições do Rio Grande. **Referenciais Curriculares - Caderno do Professor - Volume 2** - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte. 2009. Disponível em: < [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_prof\\_vol2.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol2.pdf) >. Acesso em 07 de março de 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do estado. Departamento de Planejamento. **Diagnóstico da Educação Básica do RS**, 2013.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação social em aulas de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.235-45, jul./set. 2009.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

ROSÁRIO, L. F. R; Darido, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

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

SANT'ANNA, F. M. **Microensino e Habilidades Técnicas do Professor**. 3.ed. Porto Alegre, 1977.

SANTOS, M. V. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 240p.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. J. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, M. A. M.S; GARCIA, T. M. F. B. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar**: Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In.: SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas cidades. Editora 34, 6ed., 2012.

SEDDA, F. Reflexões acerca do glocal: com base no estudo semiótico da cultura. **Matrizes**, n.1, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, N. M. A.; FREITAS, A. S. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 217-233, jan./abr. 2015.

SILVEIRA, M. R. A. A dificuldade da Matemática no dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, 119 p.

SOUZA, R. F. Ressonâncias da Escola Nova no Ensino Primário Paulista. Congresso Brasileiro de História da Educação. 5. **Anais do 5º Congresso Brasileiro de História e Educação**. Aracaju; Sergipe: UFS, 2008.

SOUZA JÚNIOR, O.M.; DARIDO, S. C.; Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003.

STUANI, G. M. **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los metodos cualitativos de investigación**: la busqueda de significados. Madrid: Paidós Ibérica, 1998.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

TENÓRIO, K. M. R. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 175p.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Ano III, nº 5, 1996.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.37-69.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v.8, n.15 Jul/Dez 2004.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILAR, A. M. **Currículo e ensino**: para uma prática teórica. Edições ASA, 1994, 127p.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WITTRUCK, M.C. **La Investigación de la Enseñanza I**: enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós, 1989, 181p.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona : Paidós,: Ministerio de Educacion y Ciencia, 1987.reimp. 1995. 220p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Demonstrativo do Termo de consentimento livre e esclarecido para docente, supervisão pedagógica e direção.

  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “a educação física nos anos finais do ensino fundamental em uma escola de Viamão/RS: um olhar para o processo de construção curricular”, que tem como objetivo geral compreender como a Educação Física escolar vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão.

**Procedimentos**  
As informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análise de documentos. As entrevistas serão agendadas e realizadas em seu local de trabalho no horário de funcionamento da escola. Estas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação e, se necessário, correção de informações. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante a entrevista; todavia, será empregado total esforço para minimizar tais situações.

**Confidencialidade e Voluntariedade**  
Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Em nenhum momento será divulgado o seu nome. Sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício. Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Elisandro S. Wittizorecki  
Orientador  
Elisandro Schultz Wittizorecki  
Telefone de contato do CEP/UFRGS (51) 3308- 3738

Natacha da Silva Tavares  
Orientanda  
Natacha da Silva Tavares

Eu, [REDACTED] aceito participar deste estudo e declaro estar informado(a) de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Viamão, 06 de Julho de 2016.

**Apêndice 2 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki  
Mestranda Natacha da Silva Tavares

Este é um convite especial para seu(sua) filho(a) participar voluntariamente do estudo “a educação física nos anos finais do ensino fundamental em uma escola de Viamão/RS: um olhar para o processo de construção curricular”, que tem como objetivo geral compreender como a Educação Física escolar vem se configurando e que lugares ocupa na construção curricular dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão.

Seu(sua) filho(a) participará de uma entrevista coletiva, com outros(as) colegas da escola, que será realizada com o objetivo de compreender o que pensam, como se posicionam e como se sentem na escola e nas aulas de Educação Física. Esta entrevista será realizada na escola a partir da liberação dos professores.

Ao longo da pesquisa e em futuras publicações, o nome de seu(sua) filho(a) será substituído por um nome fictício a fim de manter sua privacidade. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante o grupo de discussão. Em nenhuma circunstância seu(sua) filho(a) será coagido ou forçado a falar nestas situações em que se sinta desconfortável.

A qualquer momento será possível desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

\_\_\_\_\_  
Orientador  
Elisandro Schultz Wittizorecki

\_\_\_\_\_  
Orientanda  
Natacha da Silva Tavares

Telefone de contato do CEP/UFRGS: (51)33083738

Viamão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ neste estudo e declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) estudante

**Apêndice 3 - Declaração de Autorização da Escola****Declaração de Autorização da Escola****Nome da Escola:** \_\_\_\_\_**Nome do(a) Diretor(a):** \_\_\_\_\_**Endereço** \_\_\_\_\_

Declaro que a pesquisadora Natacha da Silva Tavares está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE VIAMÃO/RS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR.

Para efetivar a coleta das informações, a pesquisadora terá permissão para realizar observações de aulas, de quaisquer eventos escolares e reuniões, bem como realizar entrevistas com os professores, estudantes e com a equipe diretiva.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

### Apêndice 4 - Quadro Síntese das Revistas de Estrato A2

| Estrato               | Periódico                                 | Descritores           | nº artigos | nº de resumos lidos | nº art. Lidos |
|-----------------------|---|-----------------------|------------|---------------------|---------------|
| A2                    | Revista Brasileira de Medicina do Esporte | Currículo             | 0          | 0                   | x             |
|                       |   | Conteúdo              | 0          | 0                   | x             |
|                       |   | Saberes               | 0          | 0                   | x             |
|                       |   | Sistematização        | 0          | 0                   | x             |
|                       |   | planejamento          | 0          | 0                   | x             |
|                       |   | Construção curricular | 0          | 0                   | x             |
|                       | Motriz: Revista de Educação Física        | Currículo             | 2          | 2                   | 0             |
|                       |   | Conteúdo              | 1          | 1                   | 1             |
|                       |   | Saberes               | 95         | 5                   | 3             |
|                       |   | Sistematização        | 1          | 1                   | 0             |
|                       |   | planejamento          | 1          | 1                   | 0             |
|                       |   | Construção curricular | 0          | 0                   | x             |
|                       | Movimento                                 | Currículo             | 2          | 1                   | 1             |
|                       |   | Conteúdo              | 1          | 1                   | 0             |
|                       |   | Saberes               | 3          | 1                   | 0             |
|                       |   | Sistematização        | 1          | 1                   | 1             |
|                       |   | planejamento          | 4          | 3                   | 2             |
|                       |   | Construção curricular | 0          | 0                   | 0             |
|                       | Saúde e sociedade                         | Currículo             | 0          | 0                   | 0             |
|                       |   | Conteúdo              | 0          | 0                   | 0             |
| Saberes               |   | 0                     | 0          | 0                   |               |
| Sistematização        |   | 0                     | 0          | 0                   |               |
| planejamento          |   | 0                     | 0          | 0                   |               |
| Construção curricular |   | 0                     | 0          | 0                   |               |

### Apêndice 5 - Quadro Síntese das Revistas de Estrato B1

| Estrato                        | Periódico                                       | Descritores           | nº artigos encontrados | nº de resumos | nº art. Lidos |
|--------------------------------|---|-----------------------|------------------------|---------------|---------------|
| B1                             | Currículo sem fronteiras                        | Currículo             | 99                     | 10            | 3             |
|                                |   | Conteúdo              | 6 (repetidos)          | 6             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 6 (repetidos)          | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 4 (repetidos)          | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 6                      | 4             | 2             |
|                                |   | Construção curricular | 1 (repetido)           | 0             | 0             |
|                                | Educação em Revista (ufmg)                      | Currículo             | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 0                      | 0             | 0             |
|                                | Educação e Pesquisa USP                         | Currículo             | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 0                      | 0             | 0             |
|                                | Horizontes Antropológicos                       | Currículo             | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 0                      | 0             | 0             |
|                                | Revista Motricidade                             | Currículo             | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 0                      | 0             | 0             |
|                                | Paideia   | Currículo             | 2                      | 2             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 2                      | 2             | 0             |
|                                |   | Saberes               | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 0                      | 0             | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 0                      | 0             | 0             |
|                                | RBCE  | Currículo             | 11                     | 3             | 2             |
|                                |   | Conteúdo              | 27                     | 27            | 0             |
|                                |   | Saberes               | 14                     | 14            | 0             |
|                                |   | Sistematização        | 11                     | 11            | 0             |
|                                |   | planejamento          | 15                     | 15            | 0             |
|                                |   | Construção curricular | 20                     | 20            | 0             |
|                                | Revista Brasileira de Educação Física e Esporte | Currículo             | 2                      | 2             | 0             |
|                                |   | Conteúdo              | 71. (10 repetidos)     | 10            | 2             |
|                                |   | Saberes               | 19                     | 5             | 2             |
|                                |   | Sistematização        | 3. (repetidos)         | 0             | 0             |
|                                |   | planejamento          | 49 (muitos repetidos)  | 0             | 0             |
|                                | Construção curricular                           | 1 (repetido)          | 0                      | 0             |               |
| Revista Brasileira de Educação | Currículo                                       | 0                     | 0                      | 0             |               |
|                                | Conteúdo  | 0                     | 0                      | 0             |               |
|                                | Saberes   | 0                     | 0                      | 0             |               |
|                                | Sistematização                                  | 0                     | 0                      | 0             |               |
|                                | planejamento                                    | 0                     | 0                      | 0             |               |
|                                | Construção curricular                           | 0                     | 0                      | 0             |               |
| Revista da Educação Física/UEM | Currículo                                       | 4                     | 1                      | 0             |               |
|                                | Conteúdo  | 11                    | 1                      | 0             |               |
|                                | Saberes   | 2                     | 1                      | 0             |               |
|                                | Sistematização                                  | 2                     | 0                      | 0             |               |
|                                | planejamento                                    | 8                     | 2                      | 1             |               |
|                                | Construção curricular                           | 4                     | 0                      | 0             |               |

### Apêndice 6- Quadro das Revistas de Estrato B2

| Estrato      | Periódico             | Descritores           | artigos encontrados | resumos lidos | art. Lidos |
|--------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|---------------|------------|
| B2           | pensar a prática      | Currículo             | 3                   | 2             | 0          |
|              |                       | Conteúdo              | 10                  | 0             | 0          |
|              |                       | Saberes               | 1                   | 0             | 0          |
|              |                       | Sistematização        | 4                   | 1             | 0          |
|              |                       | planejamento          | 1                   | 1             | 0          |
|              |                       | Construção curricular | 0                   | 0             | 0          |
|              | motrivivência         | Currículo             | 8                   | 1             | 1          |
|              |                       | Conteúdo              | 7                   | 1             | 0          |
|              |                       | Saberes               | 2                   | 0             | 0          |
|              |                       | Sistematização        | 1                   | 0             | 0          |
| planejamento |                       | 0                     | 0                   | 0             |            |
|              | Construção curricular | 0                     | 0                   | 0             |            |

## Apêndice 7 — Planta Ilustrativa da escola Múltipla



Fonte: Elaborada por Gustavo de Castro Pires

## Apêndice 8 — Quadro Síntese do Trabalho de Campo

| Síntese do Campo  |                        |
|---|------------------------|
| Início (desde a negociação)                                 | 03 de Março 2016       |
| Encerramento (despedida e finalização dos diários de campo) | 21 de Dezembro 2016    |
| Total de dias de observação                                 | 73 dias                |
| Total de horas de observação                                | 166h20min              |
| Reuniões/diálogos com pais                                  | 3                      |
| Reuniões internas   | 5                      |
| Eventos e projetos  | 6                      |
| Formações continuadas oferecidas                            | 1                      |
| Entrevista prof. EFI  | 09/12<br>19/12 2h05min |
| Entrevista supervisora                                      | 19/12 37min            |
| Entrevista diretora   | 20/12<br>21/12 2h38min |
| Grupo de discussão (alunos 8º e 9º)                         | 30/09 1h35min          |
| Grupo de discussão (alunos 6º e 7º)                         | 12/12 1h02min          |

## Apêndice 9 - Quadro demonstrativo da equipe diretiva

| Funções             | Nome            | Cargo/tempo (cargo que ocupa atualmente; tempo que ocupa o cargo; tempo de docência) | disciplina(s) (se professor)  | formação (nível de ensino; curso; ano de formação)                           | carga horária na escola (turnos de trabalho e etapas de ensino ) e em outras escolas |
|---------------------|-----------------|--|-------------------------------|--|--|
| Equipe diretiva/adm | Eliza           | Vice diretora manhã (7 meses) + professora (30 anos)                                 | Educação Física               | Graduação em Educação Física (1987)  | 20h  |
|                     | Flor de orvalho | supervisão escolar (CAT) 5 anos rede estadual (50 anos)                              | Didática/filosofia/sociologia | Licenciatura em Pedagogia; Pós em Educação Infantil + Pós em Artes           | 40h  |
|                     | Joana           | Orientação Pedagógica (6 anos)   | x                             | Pedagogia Orientação (2008)  | 40h  |
|                     | Madalena        | Diretora (1º ano como diretora, 6 anos na equipe diretiva; 16 anos de docência)      | Literatura/português          | Letras (1999)  | 40h + necessário   |
|                     | Maribel         | supervisão escolar noite (8 anos); professora (40 anos)                              | Estudos sociais               | Geografia  | 20h +CEASI   |
|                     | Nego Bola       | vice diretor noite + professor   | História e sociologia         | Licenciatura em História (2010)  | 40h (20h aula+ 20h direção)  |
|                     | Paula           | Orientação Pedagógica (2 anos)   | X                             | Gestão Educacional (orientação e supervisão); Especialização em Adm. Escolar | 40h (tarde e noite)  |
|                     | Pequena         | Supervisão escolar (área) 4 anos   | X                             | Pedagogia (supervisão)   | 40h  |
|                     | Perseu          | Administrativo-financeiro/ professor de educação física (20 anos)                    | Educação Física               | Educação Física (1999) EJA (pós, 2009)                                       | 40h + 20h(em outra escola)   |
|                     | Renata          | vice diretora tarde (4anos) docência (13 anos)                                       | CAT                           | Pedagogia (2002), Pós grad.: Psicopedagogia (2010), Gestão Escolar (2014)    | 20h + 20h (município)  |

### Apêndice 10 - Quadro demonstrativo dos agentes educacionais

| Funções              | Nome       | Cargo/tempo   | disciplina(s) (se professor)      | formação (nível de ensino; curso; ano de formação) | carga horária na escola (turnos de trabalho e etapas de ensino) e em outras escolas |
|----------------------|------------|---|-----------------------------------|--|---|
| Agentes educacionais | Agoulart   | Agente educacional administrativo, secretaria)                                  | X                                 | x  | 20h   |
|                      | Csilveira  | Agente educacional (merendeira)   | x                                 | x  | 20h   |
|                      | Dgoulart   | Agente educacional II, administração escolar, secretaria (13 anos nesta escola) | X                                 | Superior completo em Biologia (2006)               | 40h (manhã/tarde)   |
|                      | Helena     | Agente educacional (merendeira)   | X                                 | X  | 40h   |
|                      | Jussara    | Agente educacional (merendeira)   | X                                 | E.M.   | 40h   |
|                      | Maomé      | Agente educacional (17 anos)  | X                                 | Licenciatura em Pedagogia (2008)                   | 40h (tarde/noite)   |
|                      | Nmorais    | Agente educacional (manutenção)   | x                                 | x  | x   |
|                      | P          | agente adm./secretária (2 anos)   | X                                 | Superior incompleto                                | 40h (manhã/tarde)   |
|                      | Servidor 1 | Agente educacional (12 anos)  | Educação Física (CAT, voluntário) | Educação Física                                    | 40h   |
|                      | Tia Neca   | Agente educacional (merendeira)   | X                                 | Ensino Médio (técnico em Magistério)               | 40h   |

### Apêndice 11 - Quadro demonstrativo do corpo docente

| Funções   | Etapa                    | Nome                        | Cargo/tempo (cargo que ocupa atualmente; tempo que ocupa o cargo; tempo de docência) | disciplina(s) (se professor)  | formação (nível de ensino; curso; ano de formação)                         | carga horária na escola (turnos de trabalho e etapas de ensino) e em outras escolas |
|---|--------------------------|-----------------------------|--|---|--|---|
| P<br>R<br>O<br>F<br>E<br>S<br>S<br>O<br>R<br>E<br>S | Área                     | Abarbosa                    | professor (2010 na escola)   | Matemática  | Licenciatura em Matemática   | 40h   |
|   |                          | Aeleia                      | professora (10 anos)   | História e geografia  | Licenciatura em História e Geografia (2006)                                | 20h+ 20h (em outra escola)  |
|   |                          | Boneca                      | professora (20 anos)   | Português   | Licenciatura em Letras (2007)  | 57h (3 turnos)+ 20h (município)   |
|   |                          | Carlos Augusto              | professor (31 anos)  | Filosofia/História/Psicologia   | Filosofia (1983)   | 40h (manhã/noite)   |
|   |                          | Dfortes                     | professor  | Geografia   | Licenciatura em Geografia  | 20h na escola + 20h (outra escola)  |
|   |                          | Einstein                    | professor (16 anos)  | Física/Matemática   | Licenciatura em Ciências (2008)  | 25h + 35h (em outras 2 escolas)   |
|   |                          | Joaquina                    | professora (7anos)   | História/Ensino Religioso/Seminário Integrado                                 | Licenciatura em História (2006)  | 40h   |
|   |                          | José Carlos                 | professor (4 anos)   | Filosofia/Sociologia/ Geografia/História/ Artes/Religião/ Seminário Integrado | Graduação em filosofia   | 40h+ 20h (escola em Porto Alegre)   |
|   |                          | Júlia                       | professora (11 anos)   | Ciências e Biologia   | Ciências Biológicas (2006)   | 40h (E.F. e E.M.)   |
|   |                          | Leivas                      | professor (6anos)  | Português/Inglês  | Licenciatura em Letras + Pós em assessoria linguística                     | 40h + 20h (em particular)   |
|   |                          | Luma Santos                 | professora (4 anos)  | Português/Inglês  | Licenciatura em Letras (2008); Pós em supervisão e orientação em andamento | 20h + 20h (outra escola)  |
|   |                          | Mire                        | professora (25 anos)   | Matemática e química  | Ensino Superior em Matemática  | 40h (tarde e noite)   |
|   |                          | Pitágoras                   | professor (20 anos)  | Matemática  | Licenciatura em Matemática   | 30h (E.F. e E.M.)   |
|   |                          | Prof. Metódica              | professora (7anos)   | Inglês  | Licenciatura em Letras   | 20h+ 10h (em particular)  |
|   |                          | Ruderal                     | professor (16 anos) + vice diretor em outra escola (1 ano)                           | Ciências (nesta escola) e Biologia (em outra escola)                          | Ciências Biológicas (1998)   | 15h + 40h (em outra escola)   |
|   |                          | Smatos                      | professora (2016 na escola)  | Educação Física (Ens. Médio)  | Licenciatura em Educação Física  | 20h   |
|   |                          | Tcardoso                    | professora (2012 na escola)  | Português   | Licenciatura em Letras   | 40h   |
|   |                          | Tio Phill                   | professor (16 anos), 3º na escola  | História/Ensino Religioso/Geografia   | Licenciatura em História (2001)  | 30h (E.F.; E.M. e EJA)  |
|   |                          | Tmachado                    | professor (2016 na escola)   | Ciências  | Ciências Biológicas  | 20h   |
|   |                          | Tony Ramos                  | professor (15anos)   | Geografia   | Licenciatura em Geografia  | 40h (E.F. e E.M.)   |
|   | Tsilva                   | professor (7anos)           | Química e biologia   | Licenciatura em Biologia (2006)   | 40h (E.M. e EJA)   |   |
|   | Zorgy                    | professor (8 anos)          | Artes  | Graduação em Artes (2006)   | 40h  |   |
|   | CAT                      | Aflores                     | professora   | CAT   | Pedagogia  | 20h (manhã)   |
|   |                          | Agregada                    | professora + bibliotecária   | CAT 4º ano  | Licenciatura em Pedagogia  | 40h (20h aula+ 20h biblioteca)  |
|   |                          | Cátia                       | professora   | CAT (5º ano)  | Magistério (2001); Pedagogia (2009); Pós em neuropsicopedagogia (2016)     | 40h (aula+ sala de recursos)  |
|   |                          | Gilda                       | professora (10 anos); 4 na escola  | CAT   | X  | 40h (manhã e tarde)   |
|   |                          | Míres                       | professora   | CAT 1º  | X  | 20h (tarde)   |
|   |                          | Rdomingues                  | professora (10 anos)   | CAT 5º  | X  | 20h manhã   |
| Snogueira   |                          | professora (10 anos)        | CAT 2º   | X   | 40h (manhã e tarde)  |   |
| Sfransen  |                          | professora (2016 na escola) | CAT 4º ano   | X   | 20h (tarde)  |   |
| Tvieira   | professora (5 na escola) | CAT                         | X  | 40h (manhã e tarde)   |  |   |