

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

Márcio Cardoso Coelho

**PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: “ A construção possível que acontece na  
escola”**

PORTO ALEGRE

2017

**Márcio Cardoso Coelho**

**PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: “ A construção possível que acontece na  
escola”**

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

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

PORTO ALEGRE

2017

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Márcio Cardoso Coelho**

### **PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: “ A construção possível que acontece na escola”**

Conceito final:.....

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

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Mauro Myskiw - PPGCMH/UFRGS

---

Prof. Dr. Ricardo Reuter Pereira - FEFID/PUCRS

---

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - UFSC

---

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle - PPGCMH/UFRGS

Ao Joaquim e à Neiva, pela vida; ao Marcelo e à  
Lauren, por deixarem meus dias mais coloridos; à  
Carla pelo amor, dedicação e cumplicidade e aos  
“heróis”, professores da Rede Municipal de Ensino  
de Porto Alegre, com meu respeito, carinho e  
admiração.

## AGRADECIMENTOS

A melhor parte da chegada é olhar para trás e ver o caminho percorrido; e esse caminho ninguém trilha sozinho, então, nesse momento, faz-se necessário agradecer aos “companheiros” de caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus por proporcionar tantas graças em minha vida, por mostrar-me diariamente sua presença, inclusive quando me oportunizou realizar esse sonho de cursar o mestrado, proporcionando-me encontrar no mesmo dia essa pesquisa e seu orientador. Coisas dele!

Agradeço aos meus pais Joaquim e Neiva pela vida, pela educação e pelas oportunidades proporcionadas, aos meus avós Neida e Afonso (*in memoriam*) e Alcides e Ana (*in memoriam*), por serem além de avós meus “torcedores” que, junto com meus pais, ensinaram-me o valor da educação e da busca constante pelo conhecimento.

Aos professores que tive na vida, pela inestimável contribuição; aos meus amigos, familiares, compadres e afilhados pela torcida.

Aos meus filhos Marcelo e Lauren, por me fazerem melhor a cada dia, à minha esposa Carla, por ser a base da minha vida desde que nos conhecemos, obrigado por tudo minha GW.

Aos colegas da EMEF Campos do Cristal, que sempre me incentivaram nessa empreitada, principalmente à Flávia Carvalho Diniz e à Maria Elizabeth Guimarães do Carmo, pelas conversas, ideias compartilhadas e produções sobre Educação e sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, obrigado gurias, vocês me ensinaram muito!

À EMEF Zona Norte, por ter aberto suas portas para este estudo, por acreditar na Educação progressista e na Educação Pública no Brasil feita com qualidade; vocês me mostraram isso!

Ao coletivo docente do ano Ciclo de B10 da EMEF Zona Norte, por ter aceito que eu estudasse com vocês e me proporcionado conhecer a “boniteza” do trabalho que realizaram em 2016.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por mais uma vez ter aberto suas portas para que minha formação pudesse continuar.

Aos professores do PPGCMH, pelas aprendizagens significativas; às meninas da secretaria do PPGCMH, por todo apoio a mim prestado.

Aos colegas e amigos do DIMEEF, por tudo que construímos juntos nesses dois anos e pelo que ainda construiremos.

Ao meu orientador Fabiano Bossle, por ter acreditado e investido no meu projeto. Por ter me ensinado acima de tudo que, nós, professores da Educação Básica, temos a obrigação de continuar nosso processo de formação constantemente, pois não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

À SMEDPOA, por acreditar nesse estudo e por permitir meu acesso a uma de suas escolas.

Muito Obrigado a todos!

“O homem é do tamanho do seu sonho”

(Fernando Pessoa)

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. ÓRGÃO/UNIDADE: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
5. TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado: **PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: “A construção possível que acontece na escola”**
6. PROBLEMA DE PESQUISA: Como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 da EMEF Zona Norte?
7. OBJETIVO GERAL: Compreender como Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 da EMEF Zona Norte.
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
  - Identificar os marcadores das relações que possibilitam a construção do projeto de trabalho pelo grupo pesquisado.
  - Analisar o lugar e o tempo da Educação Física na perspectiva do projeto de trabalho que é partilhado pelo grupo de trabalho de B10.
  - Identificar as potencialidades do projeto de trabalho compartilhado pelo grupo de B10, no contexto da educação municipal de Porto Alegre.



## RESUMO

Este estudo, uma investigação de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico sobre a organização do currículo por projetos de trabalho em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre/RS. O estudo foi realizado com o coletivo docente do ano ciclo de B10, com a supervisora pedagógica, orientadora pedagógica e com o diretor da escola, de forma a compreender como a Educação Física se organiza como componente curricular dentro dessa estrutura. O trabalho de campo foi realizado no ano letivo de 2016, em que convivi com esse coletivo docente, observando suas rotinas, dinâmicas e construções pedagógicas. O produto da pesquisa foi construído através de duas categorias de análise que emergiram dos instrumentos de coleta de informações, partindo dos diálogos, das entrevistas semiestruturadas, dos registros no diário de campo, observações participantes e análise de documentos. Após o processo de descrição, análise, interpretação e compreensão do estudo foi possível inferir a potencialidade dos projetos de trabalho como organização curricular que, dentro das possibilidades demandadas pela realidade de uma escola da rede pública de ensino, (re)significa aspectos importantes da cultura escolar, como a micropolítica da escola; amplia o trabalho coletivo; potencializa a interdisciplinaridade; valoriza a educação para a diversidade e procura promover os aspectos globais e complexos do conhecimento, tudo isso partindo da realidade do aluno e dos aspectos locais, tornando-se uma opção contra hegemônica de pensar escola, currículo e função social da educação.

*Palavras chave: Projetos de trabalho; Educação Física Escolar; Currículo. Interdisciplinaridade; Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; Estudo de caso Etnográfico.*

## **ABSTRACT**

This study is a qualitative investigation characterized as an ethnographic case study. It is about the organization of the curriculum by work projects in a Municipal school in the city of Porto Alegre/RS. The study was performed with the teaching staff of groups in B10 cycle, with the pedagogical supervisor, the educational advisor and the school director, in order to understand how Physical Education is organized as a curricular component within this structure. Fieldwork was carried out during the school year of 2016, in which I could relate with this teaching group, observing their routines, their dynamic organization and their pedagogical constructions. The research product was constructed through two categories of analysis that emerged from the information gathering tools, through dialogues, semi-structured interviews, field diary records, participant observations and document analysis. After the process of description, analysis, interpretation and comprehension of the study, it was possible to infer the potentiality of work projects as a curricular organization which, within the possibilities demanded by the reality of a school in a public context, gives (another) meaning to important aspects of school culture, such as the micropolitics of the school; it also broadens the group work; enhances interdisciplinarity, values education for diversity and seeks to promote the global and complex aspects of knowledge, these based on the student reality and on local aspects, becoming a counter hegemonic option of thinking school, curriculum and social function of education.

*Key Words: Work Project; Physical Education at school; Curriculum; Interdisciplinarity; Municipal Schools of Porto Alegre; Ethnographic case study.*

## RESUMEN

Este estudio, una investigación de naturaleza cualitativa, se caracteriza como un estudio de caso etnográfico sobre la organización del currículo por proyectos de trabajo en una escuela de la Red Municipal de enseñanza de Porto Alegre / RS. El estudio fue realizado con el colectivo docente del ciclo de B10, con la supervisora pedagógica, orientadora pedagógica y con el director de la escuela, para comprender cómo la Educación Física se organiza como componente curricular dentro de esa estructura. El trabajo de campo fue realizado en el año escolar de 2016, en el que convive con ese colectivo docente, observando sus rutinas, dinámicas y construcciones pedagógicas. El producto de la investigación fue construido a través de dos categorías de análisis que surgieron de los instrumentos de recolección de informaciones, partiendo de los diálogos, de las entrevistas semiestructuradas, de los registros en el diario de campo, observaciones participantes y análisis de documentos. Después del proceso de descripción, análisis, interpretación y comprensión del estudio fue posible inferir la potencialidad de los proyectos de trabajo como organización curricular que, dentro de las posibilidades demandadas por la realidad de una escuela de la red pública de enseñanza, (re) significa aspectos importantes de la cultura Escolar, como la micropolítica de la escuela; Amplía el trabajo colectivo; Potencializa la interdisciplinariedad; Que valoriza la educación para la diversidad y busca promover los aspectos globales y complejos del conocimiento, todo ello partiendo de la realidad del alumno y de los aspectos locales, convirtiéndose en una opción contra hegemónica de pensar escuela, currículo y función social de la educación.

*Palabras clave: Proyectos de Trabajo; Educación Física Escolar; Currículo; Interdisciplinariedad; Red Municipal de enseñanza de Porto Alegre; Estudio de caso Etnográfico.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 1** - Painel da exposição de trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?” ..... 117
- Ilustração 2** - Bonecas confeccionadas pelos alunos da escola para a exposição de trabalhos da atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?” ..... 118
- Ilustração 3** - Painel de exposição dos trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?” ..... 118
- Ilustração 4** - Painel de exposição dos trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?” ..... 129
- Ilustração 5** - Painel construído pelos alunos representando o Orixá Xangô, para atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?” ..... 120

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Teses e dissertações sobre os projetos de trabalho .....	27
<b>Quadro 2</b> - Artigos sobre Educação Física escolar em que os projetos de trabalho emergem de forma central .....	32
<b>Quadro 3</b> - Levantamento das teses e dissertações sobre a Educação Física escolar como objeto na rede municipal de Ensino de Porto Alegre .....	42
<b>Quadro 4</b> - Grade horária do professor Paulo Ricardo em 2016 no turno da tarde .....	56
<b>Quadro 5</b> - Grade horária da professora Amanda em 2016, no turno da tarde .....	61
<b>Quadro 6</b> - Grade Horária da professora Juliane em 2016, no turno da tarde .....	63
<b>Quadro 7</b> - Grade horária da professora Karine em 2016, no turno da tarde .....	65
<b>Quadro 8</b> - Detalhamento das Observações e contatos .....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- COMPESQ** - Comissão de Pesquisa
- DIMEEF**- Grupo de pesquisa Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física
- EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental.
- ESEFID** - Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
- FACED** - Faculdade de Educação
- FACOS** - Faculdade Cenecista de Osório
- JERGS** - Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- PCN'S** - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PEFI** - Professor de Educação Física
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPGCMH** - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano.
- PPGE** - Programa de Pós Graduação em Educação.
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PUC-SP** - Pontifícia universidade católica de São Paulo.
- PUC-RJ** - Pontifícia universidade católica do Rio de Janeiro.
- RMEPOA**- Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- RS**- Estado do Rio Grande do Sul
- SMEDPOA** - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas
- UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- USP**- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
1.1 OS PROJETOS DE TRABALHO .....	22
1.1.1 Os projetos de trabalho na perspectiva de Fernando Hernández .....	22
1.2 REVISANDO OS PROJETOS DE TRABALHO .....	26
1.2.1 Os projetos de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES .....	26
1.2.2 Os projetos de trabalho nos periódicos Qualis/Capes de A2 a B5 da Educação Física .....	31
1.3 A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e sua proposta pedagógica .....	37
1.4 A Educação Física e seu contexto escolar .....	40
1.4.1 A Educação Física Escolar e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre .....	42
<b>2 DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS</b> .....	45
2.1 O ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO .....	45
2.2 O CASO: A EMEF ZONA NORTE .....	48
2.3.A NEGOCIAÇÃO DE ACESSO .....	50
2.4 ESTUDO PRELIMINAR .....	53
2.5 OS PROFESSORES COLABORADORES DO ESTUDO .....	54
2.5.1 Paulo Ricardo .....	55
2.5.2 Amanda .....	58
2.5.3 Juliane .....	61
2.5.4 Karine .....	63
2.5.5 Camile .....	65
2.5.6 Simone .....	67
2.5.7 Marcos Vinícius .....	69
2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES .....	72
2.6.1 Observação Participante .....	72
2.6.2 Diário de Campo .....	76
2.6.3 Diálogos .....	79
2.6.4 Entrevistas Semiestruturadas .....	81
2.6.5 Análise de Documentos .....	83
2.7 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....	84
2.8 VALIDEZ INTERPRETATIVA .....	86
2.9 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA .....	87
<b>3 O PRODUTO DA PESQUISA</b> .....	89
3.1 As transformações no <i>ethos</i> do coletivo docente de B10 .....	90
3.1.1 A resignificação da micropolítica da escola através dos projetos de trabalho .....	95
3.1.2 As representações de Educação Física construídas pelo coletivo docente de B10, no contexto dos projetos de trabalho .....	98
3.1.3 A resignificação da cultura escolar através dos projetos de trabalho .....	103

3.2 A Construção de um currículo em movimento .....	106
3.2.1 Entre a teoria e o possível: a construção dos projetos de trabalho no ano ciclo de B10 .....	107
3.2.2 O foco interdisciplinar e o trabalho coletivo: as perspectivas acerca dos projetos de trabalho no ano ciclo de B10 .....	113
3.2.3 O caráter contra hegemônico dos projetos de trabalho .....	120
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.....	140
Apêndice B - Carta de Anuência - Termo de Assentimento .....	141
Apêndice C - Quadro de teses de doutorado tendo a Educação Física escolar e a rede municipal de ensino de Porto Alegre como objeto de estudo.....	144
Apêndice D - Quadro de dissertações de mestrado tendo a Educação Física escolar e a rede municipal de ensino de Porto Alegre como objeto de estudo.....	148
Apêndice E - Observações participantes e contatos realizados.....	146
Apêndice F - Entrevistas realizadas com os colaboradores do estudo.....	149
Apêndice G - Documentos analisados.....	150
Apêndice H - Carta de anuência da escola .....	151
Apêndice I -Documento de apresentação concedido pela SMEDPOA para a escola Zona Norte.....	152
Apêndice J -Roteiro de entrevista semiestruturada PEFI.....	153
Apêndice K - Roteiro de entrevista com a supervisora pedagógica.....	154
Apêndice L - Roteiro de entrevista semiestruturada com a orientadora pedagógica .....	155
Apêndice M - Roteiro de entrevista semiestruturada com a professoras referência .....	156
Apêndice N - Roteiro de entrevista semiestruturada com o diretor da escola .....	157
Anexo A - Carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS .....	158
Anexo B -Entrevista com o professor Paulo Ricardo .....	159
Anexo C - Entrevista com a supervisora Camile .....	168
Anexo D - Entrevista com a professora Amanda.....	176
Anexo E - Entrevista com a professora Juliane .....	186
Anexo F - Entrevista com a professora Karine .....	191



## INTRODUÇÃO

Pensar ações didáticas que pautem aprendizagens significativas é um desafio potente para os professores comprometidos com a qualidade da educação. Desta forma, como professor de Educação Física da rede pública de ensino, me senti inquieto com relação aos próprios significados de minha ação docente. Buscar compreender a potencialidade da Educação Física escolar na formação educativa dos alunos é um desafio cotidiano, no qual penso ser indispensável a constante procura por sentidos e significados de uma prática pautada na construção ao invés da mera transmissão de conhecimentos.

Desta forma, justifico minha busca e aproximação de experiências didáticas que possam evidenciar, além da ressignificação da Educação Física como componente curricular, sobretudo, sua relação com os demais componentes curriculares sem que, para isso, suas especificidades sejam descaracterizadas ou que seja vista como um componente curricular de apoio aos demais componentes. Ao tomar conhecimento de um caso específico em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que organiza seu currículo por projetos de trabalho, fiquei instigado por conhecer tal ação didática e por descobrir como a Educação Física organiza seus conhecimentos e saberes dentro desta estrutura. Para tanto, após iniciar minha aproximação ao DIMEEF (Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física), vinculado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, senti que seria o momento de fazer desta inquietação meu objeto de pesquisa.

Assim sendo, ao ser aprovado no processo seletivo de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me propus a compreender a organização da Educação Física no âmbito de tal estrutura curricular. Esse estudo faz parte de um projeto maior, coordenado pelo professor Fabiano Bossle e intitulado *A cultura escolar e a Educação Física na perspectiva teórica metodológica da etnografia e da autoetnografia*.

Pois segundo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p.32).

Partindo da premissa que ensino e pesquisa são processos em conjunto, não dissociados e que podem estabelecer importantes caminhos para o entendimento de como e

por que os componentes curriculares estão organizados de forma hierárquica, faz-se necessário estabelecer o significado e a importância que a Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, pode assumir (BETTI E ZULIANI, 2002).

Segundo González e Fensterseifer (2010), a Educação Física, tradicionalmente, pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautado pela ideia da “leitura do mundo”, conceito este que Freire (1992) estabelece como a interpretação crítica da realidade vivida, que busca a compreensão de como as relações se estabelecem em um determinado contexto social. Nesse sentido, Bracht et al. (2007) afirma que cristalizou-se no imaginário social o entendimento da Educação Física basicamente como espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo, desvinculado da “leitura” mais ampla das possibilidades que pode produzir pedagogicamente na escola. Mesmo que seja legítima e que legalmente a Educação Física tenha assegurado sua inclusão como componente curricular obrigatório, ainda carece de legitimação pedagógica quanto à sua função educativa (FONSECA, 2015), pois é evidente que ainda vivemos em uma estrutura educacional pautada pelo caráter cumulativo, fragmentado e hierarquizado do que deve ser ensinado e aprendido, permeado pelo campo de disputas e interesses pelo qual estão envoltas as organizações curriculares.

Assim sendo, a educação fragmentada, sem relação com o contexto sócio cultural do aluno e sem interação com os demais saberes escolares, torna o processo ensino aprendizagem em um mero acúmulo de conteúdos e informações desconexas (SANTOMÉ, 1998). A capacidade de estabelecer relações e conexões entre o que é aprendido e o que é vivenciado sem compartimentalizar, fragmentar ou quantificar o conhecimento ou o modo de pensamento, segundo Morin (2015), caracteriza-se como globalização. Segundo Zabala (2002) e Hernández e Ventura (1998), a globalização estabelece-se como uma maneira de relacionar os diferentes saberes, sem preocupar-se com seu acúmulo, redefinindo a organização e a configuração dos saberes escolares, de forma integrada, global, interdisciplinar e considerando o contexto sócio cultural dos atores sociais envolvidos, justificando assim, a afirmação de Freire (2000) de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção.

Entendendo a necessidade de construção do conhecimento, de aprender pela resolução de problemas, o trabalho orientado por projetos busca ser uma opção de ação didática pautada na ótica pedagógica da interdisciplinaridade, buscando trabalhar os conteúdos de forma relacional, global e complexa.

Os projetos se organizam em torno de uma atividade pedagógica precisa, como a montagem de um espetáculo em conjunto, a organização de uma

jornada esportiva, a criação de oficinas abertas, a criação de um jornal; a cooperação é, então, o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído.(PERRENOUD,2000,p.83)

Compreender, interpretar e principalmente desenvolver um conceito crítico da função social da escola é reconhecido como algo essencial na atualidade. As novas configurações sociais, pautadas pela diversidade cultural desvelam a importância de tais reflexões. Neste viés, a interpretação da organização do currículo, seus saberes, conteúdos e componentes, parece ser necessária dentro dessa perspectiva. Ao longo da história, o papel tradicionalmente atribuído ao ensino teve caráter multidisciplinar, fragmentado e por vezes excludente, visando à preparação para estudos superiores e buscando o cumprimento de uma função de legitimação e de reprodução social (ZABALA, 2002).

Os aspectos globais e complexos do conhecimento foram diluindo-se paulatinamente em virtude da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros (MORIN, 2015). Então, pensar um ensino para além dos conteúdos e mudar o enfoque pautado na padronização e fragmentação é para Hargreaves et al.(2002), uma das alternativas na busca pela mudança do paradigma educacional atual. Segundo Dewey (2007), o objetivo da educação em uma comunidade democrática é fazer com que os indivíduos estejam habilitados a continuar o seu próprio processo educativo e que a aprendizagem possa capacitar o desenvolvimento constante. Nesta perspectiva, o trabalho precisa ser concebido de acordo com princípios metodológicos claros que fujam do conservadorismo tecnicista.

Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho orientado por projetos retira a rigidez curricular, tornando os conhecimentos escolares articulados entre si, de maneira globalizada e relacional, fazendo com que os saberes e conteúdos tornem-se interconexos e significativos. Para Nogueira (2001), um currículo organizado por projetos de trabalho inicia-se na necessidade, interesse e vontade de conhecer e investigar um assunto. Um projeto não se caracterizaria por uma relação unilateral, em que o professor dirige e interfere diretamente no ensino, mas sim naquela em que ele é um mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Logo, a Educação Física incluída em um processo global, relacional e interdisciplinar pode apropriar-se de como construir aprendizagens que a legitimem como componente curricular e estejam inseridas no processo formativo globalizado do aluno, pois o corpo privilegiado nas “aulas de movimento” é o mesmo presente nas aulas de “raciocínio” (NEIRA, 2009 p.113).

Segundo Gonzáles (2012), para pensar a inserção da Educação Física em projetos interdisciplinares, primeiramente necessita-se considerar sua singularidade. Betti e Zuliani

(2002), afirmam que a principal tarefa da Educação Física em âmbito escolar é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la.

Buscando compreender a Educação Física como um potente componente curricular inserido em um currículo pautado pelas noções de complexidade e ensino global na ótica pedagógica da interdisciplinaridade, formulei o seguinte problema de pesquisa:

**Como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 na EMEF Zona Norte<sup>1</sup>?**

Após delimitar o questionamento inicial do estudo através do problema de pesquisa, proponho, como objetivo geral, compreender como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 da EMEF Zona Norte; e, como objetivos específicos:

- Identificar os marcadores das relações que possibilitam a construção do projeto de trabalho pelo grupo pesquisado;
- Analisar o lugar e o tempo da Educação Física na perspectiva do projeto de trabalho que é partilhado pelo grupo de trabalho de B10;
- Identificar as potencialidades do projeto de trabalho compartilhado pelo grupo de B10 no contexto da educação municipal de Porto Alegre.

Na elaboração desta dissertação, inicio com o referencial teórico sobre projetos de trabalho na perspectiva do professor espanhol Fernando Hernández, por ser este o autor referência citado no PPP (projeto político pedagógico) da escola Zona Norte. Ainda nessa seção, apresento a revisão que fiz sobre meu objeto de estudo no banco de teses e dissertações da CAPES e no portal de periódicos da CAPES, de estrato A2 a B5 da Educação Física em interface com as ciências sociais e humanas. Após, exponho de forma breve a organização e a proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre e abordo o tema da Educação Física no contexto escolar, bem como esse componente curricular foi visualizado como objeto de estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre através da produção de teses e dissertações.

No segundo capítulo, abordo as decisões teórico metodológicas do estudo, minha opção pelo estudo de caso etnográfico, descrição sobre como realizei a negociação de acesso

---

<sup>1</sup> Nome fictício da escola onde aconteceu o estudo.

na escola e o que aprendi com o estudo preliminar; descrevo a escola, os professores colaboradores do estudo, os instrumentos de coleta das informações, o processo de análise através do processo de triangulação, como se deu a validade interpretativa do estudo e os cuidados éticos observados no estudo.

No terceiro capítulo, apresento o produto da pesquisa através das categorias de análise construídas a partir do que foi desvelado no trabalho de campo. Desta forma, duas categorias de análise foram construídas: a primeira, versando sobre as transformações do *ethos* docente dos professores de B10 -principalmente do PEFI - e, a segunda categoria, sobre como se constituiu a construção de um currículo em movimento que possibilitou a organização por projetos de trabalho na escola.

Finalizo com minhas considerações acerca do estudo e seus achados, e discuto sobre de que forma tudo o que foi visto na escola pode trazer contribuições importantes para pensar novas perspectivas a respeito da Educação Física escolar e da própria Educação Básica, tanto no contexto acadêmico quanto social.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

A construção do referencial teórico desta dissertação de mestrado teve início nas leituras realizadas quando da elaboração do projeto de pesquisa. Após a qualificação do projeto, ocorrida em 28/06/2016, através dos apontamentos da banca, das orientações e da continuidade do estudo, incluindo a parte da pesquisa realizada através do trabalho de campo, novas leituras foram sendo realizadas com o intuito de tornar maior a compreensão a respeito do objeto de pesquisa. À medida que as leituras foram acontecendo e tornando-se densas, este referencial foi se formando e se constituiu em quatro seções: (i) Os projetos de trabalho, (ii) A produção acadêmica científica através de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre os projetos de trabalho e de artigos em periódicos da Educação Física Qualis/ CAPES de A2 a B5 em que a Educação Física escolar emergisse de forma central no âmbito desta organização curricular, (iii) A rede municipal de ensino de Porto Alegre e sua proposta pedagógica e (iv) A Educação Física Escolar e como está configurada na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

### **1.1 OS PROJETOS DE TRABALHO**

Nesta seção, busco contextualizar a fundamentação teórica a respeito dos projetos de trabalho. Faço esta opção por entender que no momento em que a escola escolhe organizar seu currículo por projetos de trabalho, o faz também como uma escolha referente à sua identidade e suas particularidades culturais, que a levam a registrar esta opção documentalmente em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), inclusive fundamentando teoricamente esta escolha. No referido documento, a EMEF Zona Norte, faz referência ao professor espanhol Fernando Hernández.

#### **1.1.1 Os projetos de Trabalho na perspectiva de Fernando Hernández**

Atualmente ao nos referirmos aos projetos de trabalho como ação didática com foco interdisciplinar, relacional e global, os estudos do professor espanhol Fernando Hernández são sempre citados como uma das principais referências. Em sua Perspectiva, Hernández (1998) não identifica os projetos de trabalho como um método ou uma pedagogia, por entender que

se caracterizam como uma concepção de educação e de escola materializados como uma ação didática pautada na ótica pedagógica da interdisciplinaridade, justificando da seguinte forma:

No entanto, em sua concepção filosófica, se entende como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, etc., com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido ou valor de determinados fatos, de interpretar corretamente os dados da experiência, de resolver um problema, uma questão. Dito em outros termos, quando utilizamos a noção de método estamos falando (ou silenciando) de uma problemática sobre o conhecer de tal complexidade que, a não ser com clareza se opte por um reducionismo simplificador, termine-se desfigurando e fechando o problema e as realidades às quais nos aproximamos (HERNÁNDEZ, 1998, p.75).

Dito isto, o autor busca a descaracterização linear pela qual o método está atrelado, que é a não possibilidade de explorar novos caminhos e diferentes alternativas as quais podem dar-se no imprevisto ou no recomeço. Discordando de aspectos como a fragmentação curricular, a hierarquização de conhecimentos e saberes e a incapacidade de articulação entre os mesmos, em um currículo disciplinar, caracterizado pelas relações de poder e de disputa em seu âmbito (APPLE, 2001; SANTOMÉ, 2013), o autor acredita que os projetos de trabalho podem ser uma contraposição ao modelo hegemônico de pensar a organização escolar e curricular.

Reconhecendo as abordagens precedentes aos projetos de trabalho, cada uma a seu tempo e com particularidades diferentes, mas não concordando que os projetos de trabalho na sua perspectiva teórica sejam uma continuidade ou “nova versão” de experiências anteriores, “não se está dizendo o mesmo por se estar utilizando a expressão “projetos” em diferentes momentos da história da educação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63). Ainda nessa perspectiva, o autor assim justifica sua posição:

Em todos os casos, as circunstâncias sociais culturais e históricas produzem (e não numa relação de causa e efeito) formas de representação da realidade e repostas aos problemas diferentes. Por isso, ainda que se utilizem expressões semelhantes, não faz referência aos mesmos conceitos. Dizer o contrário indica não só pouco rigor intelectual, mas também uma atitude que pode estar guiada por outras intenções (imaginar sob a capa da homogeneidade, desvalorizar ante o rótulo de falta de novidade...) (HERNÁNDEZ, 1998, p.63).

Por entender que as experiências anteriores além de utilizarem a expressão “projetos” continham elementos importantes para a educação em um dado momento histórico e social, mas, para este autor, estavam atreladas a uma concepção fechada e linear na forma de métodos, Hernández não considera os projetos de trabalho em sua perspectiva como sendo provenientes do método de projetos ou dos centros de interesse, por exemplo.

Para que os projetos de trabalho possam caracterizar-se de maneira a justificar essa contraposição ao modelo hegemônico de pensar a organização curricular, Hernández acredita que a globalização dos conhecimentos e saberes constitui-se como uma questão que “vai além da escola” (HERNANDÉZ; VENTURA,1998,p.47), proporcionando uma maneira diferente de “relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação”(HERNANDÉZ;VENTURA,1998,p.47). A capacidade de estabelecer relações, conexões entre o que é aprendido e o que é vivenciado, sem compartimentalizar, fragmentar ou quantificar o conhecimento ou modo de pensamento, para Morin (2015) caracteriza-se como globalização. Ainda nesta perspectiva, Morin, acredita que “Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperspecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los” (MORIN,2015,p.106).

Ainda para Morin:

A hiperspecialização impede que se enxergue o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dissolve). Os problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Perdemos a aptidão de globalizar, ou seja, de introduzir os conhecimentos em conjunto mais ou menos organizado. As condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente a contextualização, a globalização. (MORIN, 2015, p. 106-107).

Ao propor uma ação didática que busca desenvolver os aspectos relacionais e globais do conhecimento na qual as partes não fazem sentido isoladas do todo e nem o todo caracteriza-se sem as particularidades de cada parte, a interdisciplinaridade, que segundo Fazenda (1993, p.31) caracteriza-se por uma “relação de reciprocidade, mutualidade, copropriedade e interação”, constitui-se como o componente que integra os diferentes saberes e conhecimentos. Desta forma, os projetos de trabalho buscam transgredir um modelo de trabalho na escola e desenvolver aspectos mais amplos do que a seleção de alguns conteúdos “diante da multiplicidade de possíveis matérias e temas de estudo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51), para que se consiga visualizar as potencialidades das diferentes realidades sociais e culturais, permitindo aos alunos construírem capacidades de seguir desenvolvendo suas próprias aprendizagens. Nessa perspectiva, o autor caracteriza os projetos de trabalho da seguinte maneira:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque



relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998, p.88-89).

Entendendo os projetos de trabalho para além do que se convencionou como organização curricular, o foco é a relação consciente da própria aprendizagem. O processo de aprendizagem tem início mas não tem fim, a busca pelo acesso, análise e interpretação das informações são constantes. Segundo Hernández (1998), os tempos e espaços escolares são pensados diferentemente, pois proporcionam aos alunos e professores oportunidades para que possam buscar a real significação do que é necessário ser aprendido, de forma densa e sem reducionismos, não delimitando as possibilidades de aprendizagem, fazendo com que o aluno torne-se protagonista do seu processo de aprendizagem, conseguindo visualizar a complexidade dos temas trabalhados e sentindo necessidade de buscar aprendizagens significativas constantemente.

Na medida em que favorece a busca das informações em vários meios, buscando sempre posicionar o aluno de forma crítica diante dos eventos que o cercam, pode-se entender que o conhecimento escolar e a própria função social da escola (CANDAU; KOFF, 2015), são posicionados de forma diferente ao que se constitui de forma hegemônica. Valorizando a ideia de que o aluno constrói seu conhecimento a partir das relações com o outro e com diferentes tipos de experiências, pressupõe-se assim uma nova concepção de sociedade. Para Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998), não existe uma maneira fixa ou rígida de se construir um projeto de trabalho, mas, no entanto, pode-se seguir alguns passos:

- Escolha do tema,
- Definição do problema,
- Planejamento do trabalho,
- Coleta de informações,
- Organização das informações,
- Apresentação e Comunicação,
- Elaboração do índice.

Passos estes que, na concepção do autor, traduzem a função principal quando se opta pelos projetos de trabalho, que é o “ensino para a compreensão” (HERNÁNDEZ, 1998, p.86), diminuindo a distância entre o que se ensina na escola e as culturas dos alunos, entendendo que a própria lógica dos projetos de trabalho busca inserir a escola em um processo de ruptura e de constituição de uma nova cultura escolar. Nas palavras de Hernández:

O que se ensina está filtrado e selecionado e pode estar longe do que preocupa as disciplinas a que se faz referência, ou aos problemas que os

distintos saberes se propõem na atualidade. E nem falamos na distância que existe entre o que se ensina na escola e as culturas das crianças e adolescentes. (HERNÁNDEZ, 1998, p.50).

## 1.2 REVISANDO OS PROJETOS DE TRABALHO

Nesta seção, busco compreender como os projetos de trabalho estão constituídos em estudos anteriores a este e como podemos acrescentar ao conhecimento que já está posto em relação a este objeto de pesquisa. Para tanto, divido esta seção em duas sub seções, sendo a primeira corresponde à busca feita no banco de teses e dissertações da CAPES, realizada na oportunidade da elaboração do projeto de pesquisa e acrescida de uma dissertação de mestrado recomendada pela banca de qualificação do projeto. Tal dissertação foi defendida no ano de 2002, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e versa sobre uma experiência com foco interdisciplinar e por projetos realizados nos anos de 1990 no Colégio de Aplicação da referida Universidade. Na segunda subseção, mostro a revisão realizada no portal de periódicos Qualis/CAPES de A2 a B5 da Educação Física, revisão esta que culminou em um estudo publicado recentemente na revista *Corpoconsciência* (COELHO et al.,2016).

### 1.2.1 Os projetos de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES

Para iniciar o trabalho de busca no banco de teses e dissertações da CAPES e para que a revisão fosse delimitada justamente no que penso ser relevante para os rumos deste estudo, é necessário que se tenha clareza e objetividade sobre o que procurar. Utilizei como descritores iniciais *projetos de trabalho*, sendo encontradas 5029 ocorrências; então, refinei a busca utilizando como descritores além de projetos de trabalho, *pedagogia dos projetos*, e, refinando ainda mais, a Educação como área do conhecimento e a Educação escolar como área de concentração, sendo as ocorrências reduzidas para o número de 171. Cabe ressaltar que atualmente, nesta base de dados, os estudos realizados anteriormente ao ano de 2013 não estão disponíveis na sua íntegra, por serem anteriores à existência da plataforma Sucupira, o que se tornou, mesmo sem minha intenção, um fator limitador na busca, pois optei por ler os estudos na íntegra e entender sua relação com a cultura escolar. Decidi verificar os 141 estudos localizados nesta plataforma que foram publicados no ano de 2016, usando tais

descritores; após a leitura dos resumos entendi que esses não faziam uma clara referência ao meu objeto de pesquisa. Nesse momento, então, resolvi incluir apenas o que foi recomendado pela banca na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa. Assim foram os estudos abaixo selecionados para revisão.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre os projetos de trabalho

Título	Autor	Universidade	Programa de Pós Graduação	Ano	Objetivo/ou Objeto
Escola, conhecimentos e culturas. Projetos de investigação como estratégia teórico metodológica de reorganização curricular	Adélia Maria Nehme Simão e Koff	Puc- Rio	Programa de Pós Graduação em Educação (doutorado)	2008	Reorganização curricular
O projeto Amora: Assombros, Resistências e Potencialidades de uma alternativa interdisciplinar. Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para a educação?	João Vicente Silva Souza	UFRGS	Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado)	2002	Reorganização curricular
O trabalho com projetos na escola: um estudo através de teorias da complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade.	Ricardo Fernandes Pátaro	UNICAMP	Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado)	2008	Projetos, complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade
Projetos de aprendizagens@ tecnologias. Transformações. Escola	Maristela Alberton da Silva	UFRGS	Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado)	2005	Projetos de trabalho e tecnologias da informação
Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas	Lenir dos Santos Moraes	UNISINOS	Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado)	2010	Análise de discurso de dois periódicos de educação, sobre o currículo organizado por projetos
Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos	Ana Clara BIn	USP	Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado)	2012	Método de projetos e currículo

Fonte: Próprio autor.

*Escola, conhecimentos e culturas. Projetos de investigação como estratégia teórico metodológica de reorganização curricular*, tese de doutorado de Adélia Maria Nehme Simão e Koff, apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio (2008), buscou interpretar e compreender os aspectos relacionados à reorganização curricular e às tensões provenientes de um currículo globalizado frente à tradição fragmentadora e disciplinar da cultura escolar brasileira. O campo de estudo foi uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro, sendo os professores e alunos das turmas de quinta série (antigo currículo do ensino fundamental de oito anos) os sujeitos da pesquisa. Koff caracterizou sua tese como de natureza qualitativa e o estudo de caso etnográfico; foi a opção teórico metodológica

escolhida para interpretar e compreender os aspectos simbólicos relacionados a essa prática de ensino e suas peculiaridades ante os desafios do processo ensino-aprendizagem. A autora pautou-se na obra de Fernando Hernández como referencial teórico, numa pesquisa realizada nos anos letivos de 2005 e 2006. Koff procurou interpretar os aspectos simbólicos deste universo particular, observando densamente as relações estabelecidas por seus atores sociais, e buscou também compreender as diferentes configurações que a reorganização curricular por projetos de investigação (termo utilizado pela escola que foi o campo do estudo para identificar uma produção própria pautada na pesquisa que não fosse relacionada a uma simples reprodução da obra de Hernández) causou na cultura da escola e como esta reorganização influenciou no trabalho cotidiano e na aprendizagem dos alunos. A autora concluiu que os projetos são uma potente ação didática, pautada na ótica pedagógica da interdisciplinaridade que neste universo particular desenvolveu e um importante processo de ressignificação da função social da escola, transformando a concepção de aprendizagem dos próprios alunos, pautado por um trabalho coletivo e de construção conjunta escola-família.

*O projeto Amora: Assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar. Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para a educação?*, dissertação de mestrado de autoria de João Vicente Silva Souza, (2002), apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, traz a experiência de um projeto interdisciplinar com as 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do ensino fundamental (antigo ensino fundamental de oito anos) no colégio de aplicação da UFRGS, na sua própria visão como observador e posteriormente como professor de Educação Física envolvido no projeto. O estudo busca mostrar a potencialidade de tal experiência sem fazer uma prévia defesa, entendendo-a também como uma alternativa de reorganização de tempos e espaços, mas principalmente de ressignificação da relação disciplina/conteúdo em que os saberes não partem de uma organização hierárquica e pré determinada. As tensões entre as diferentes concepções pedagógicas do professorado, contra e a favor desta organização escolar e curricular, também são abordadas por Souza, mostrando as nuances de uma relação por vezes não muito amistosa do coletivo docente. A pesquisa de natureza qualitativa propõe-se a compreender essas tensões através das perspectivas teórico metodológicas de Edgar Morin, Michel Mafessóli, Georges Balandier, Rodolfo Kusch e Humberto Maturana. Segundo Souza (2002), seu estudo procura “colocar em evidência uma duplicidade antropológica de nossa cultura (o dever ser- e o estar)”. Nessa relação, o autor busca compreender a relação do que culturalmente se concebeu como o que deve estar presente na organização dos saberes e conhecimentos

escolares e o que realmente pode tornar-se potente na aprendizagem, sem preocupar-se com a linearidade do dever ser.

*O trabalho com projetos na escola: Um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*, dissertação de Mestrado de Ricardo Fernandes Pátaro (2008), apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP, objetivou compreender em que medida a estratégia de projetos enquanto metodologia de ensino pode contribuir para o trabalho escolar, no sentido de contemplar o conhecimento em uma perspectiva de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. O estudo foi realizado com as séries iniciais (4ª série) em uma escola privada de Campinas (SP), sendo que os alunos, sujeitos da pesquisa, eram alunos do próprio pesquisador, caracterizando assim uma investigação de sua própria prática. O estudo ocorreu durante todo o ano letivo de 2005, os instrumentos de coleta de informações foram o diário de campo, registro das atividades através de portfólios individuais e coletivos, atividades orais e escritas; a amostra caracterizou-se pelos alunos da escola (4ª série) entre dez e onze anos de idade. O autor não caracteriza a natureza do estudo. Após a realização do trabalho de campo partindo de sua própria prática, o autor considera que a transversalidade acontece através dos projetos, que a relação de complexidade se dá pelas relações estabelecidas entre o todo e as partes que precisam ser vistos de maneira simultânea e conclui que a estratégia dos projetos apresentou coerência com os princípios da complexidade.

*Projetos de aprendizagens@ tecnologias. Transformações. Escola*, dissertação de mestrado de Maristela Alberton da Silva, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS (2005), busca compreender e interpretar a introdução do trabalho com projetos de aprendizagem, ancorados pelas tecnologias da informação e comunicação em uma escola pública municipal de Jaraguá do Sul (SC), objetivando investigar se os tempos e espaços do ambiente escolar causariam transformações nas práticas pedagógicas dos professores, buscando a luz do construtivismo piagetiano, seu marco teórico. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, utilizando-se de diário de campo e observação participante e em grupos de estudo, observações sistemáticas de 16 educadores (sendo 5 professores das séries iniciais do ensino fundamental e 11 das séries finais do ensino fundamental) durante 18 meses como instrumento da coleta de informações que deram-se durante as reuniões pedagógicas, buscando, assim, uma interpretação da configuração do trabalho docente.

Foram escolhidas como categorias de análise a gestão da escola, concepções pedagógicas e práticas pedagógicas, buscando a compreensão da configuração do trabalho

docente em relação à organização do trabalho com tempos e espaços diferenciados de aprendizagem. A autora conclui que os projetos de aprendizagem (designação que usou para os projetos de trabalho), à luz do construtivismo, constituem-se em uma potente estratégia didática para causar uma ressignificação positiva do processo ensino-aprendizagem, pautado em um currículo global e interdisciplinar.

Ainda com vistas a uma aproximação maior com o objeto de pesquisa, penso ser importante reconhecer dois estudos que não foram realizados através de trabalho de campo, mas através de uma pesquisa teórico analítica. Tais estudos buscaram aprofundar as relações de fundo teórico que dão suporte e balizam os projetos de trabalho.

*Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (2010)*, dissertação de mestrado de Lenir dos Santos Moraes, submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, analisa os modos pelos quais os discursos pedagógicos constituíram jeitos de pensar a educação através da organização por projetos. A autora questiona a maneira, por ela descrita como privilegiada, com que tal ação didática é tratada e considerada no meio educacional brasileiro, questionando sua real eficiência como promotora de aprendizagens significativas e produtora de reorganização curricular.

Para constituir o processo investigativo, foram utilizados dois periódicos educacionais, *a Revista de Ensino do Rio Grande do Sul*, com circulação de 1939 até 1995, e a revista *Nova Escola* no período de 1986 até 2009. A autora constitui como referencial teórico básico a obra de Michael Foucault e como aporte teórico fundamentou-se nos estudos culturais pós estruturalistas. Basicamente, Moraes relaciona atividades descritas em ambos os periódicos com relações de poder, currículo e escola, valendo-se da acepção foucaultiana, questionando os projetos no que tange em sua “aura intocável” como prática pedagógica de organização curricular e promotora de aprendizagens significativas, questionando, também, o sentido de inovação, atualização e sucesso dado à prática com projetos. A autora pensa os projetos como uma solução encontrada para as necessidades práticas de controle e regulação sociocultural e política em âmbito escolar, porém, conclui seu estudo reconhecendo que os projetos podem constituir-se, em casos particulares, como uma estratégia adequada para a ressignificação do processo ensino-aprendizagem, legitimando conhecimentos escolares conforme sua função nos diferentes tempos e culturas. A autora procurou ainda mostrar a relação dos projetos nos periódicos citados nos diferentes momentos sócio históricos da educação brasileira.

Outro importante estudo de cunho teórico analítico encontrado foi realizado por Ana Clara Bin (2012), caracterizado como dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da USP e intitulado *Concepções de conhecimento e currículo*

em *W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*, trabalho no qual a autora revisita a obra de Kilpatrick, objetivando desmistificar sua importância teórica supostamente diminuída à sombra da obra de John Dewey, de quem Kilpatrick foi aluno.

Utilizou conceitos como reorganização curricular, dinâmica diferenciada das relações didático pedagógicas, buscando contextualizar os aspectos de vanguarda da obra de Kilpatrick. Bin (2012), também busca traçar um paralelo com a obra do professor espanhol Fernando Hernández, sustentando que as inovações pedagógicas de sua obra já eram descritas por Kilpatrick quando este descreve o método dos projetos, analisando também, segundo sua visão, que a obra de Hernández não apresenta um aporte teórico metodológico claro em suas concepções, não podendo, assim, constituir-se em referência teórica no campo dos projetos. Porém, a autora desconsiderou o conceito defendido por Hernández (1998) de que os projetos de trabalho não podem ser considerados um método ou uma pedagogia, mas sim, uma ação didática constituída pela ótica pedagógica da interdisciplinaridade, da globalização curricular, do trabalho coletivo e da construção do conhecimento.

Após analisar atentamente os estudos encontrados, penso que as questões sobre reorganização curricular - Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998)-, temas transversais e projetos -Araújo (2014)-, encontrados nos trabalhos de Simão e Koff (2008) e Pátaro (2008), trouxeram-me uma compreensão significativa sobre como esta organização curricular, pautada na ótica pedagógica da interdisciplinaridade, configura-se na cultura escolar e como o trabalho docente é pensado nessa perspectiva. Penso também ser importante neste momento fazer a relação entre os conceitos desenvolvidos por Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998), em que classifica os projetos de trabalho como uma ação didática pautada na interdisciplinaridade, conceito este questionado por Bin (2012) que acredita que os projetos de trabalho descritos por estes autores não são algo novo, e sim uma nova interpretação do método dos projetos de Kilpatrick, mas também mantendo ressalvas quanto a caracterizar como pedagogia dos projetos, como Araújo (2014) e Nogueira (2001; 2008).

### **1.2.2 Os projetos de trabalho nos periódicos Qualis/Capes de A2 a B5 da Educação Física**

Ainda no intuito de buscar compreender o objeto de estudo e como tal objeto está posto nas produções acadêmicas científicas, realizei uma revisão na base de dados dos periódicos Qualis/Capes de A2 a B5 da Educação Física em interface com as ciências Sociais e Humanas. Foram selecionados vinte e sete periódicos e encontrados seis artigos em que a Educação Física Escolar emergisse de forma central na organização por projetos de trabalho.

Tal esforço resultou em uma publicação, Coelho et al. (2016), caracterizado como uma revisão integrativa que procurou através de quatro categorias de análise (trabalho coletivo, organização dos conteúdos, pesquisa docente e realidade sócio cultural dos estudantes como ponto de partida), compreender como a Educação Física escolar pode organizar-se na perspectiva dos projetos de trabalho. Para tanto, os seis artigos selecionados foram:

Quadro 2- Artigos sobre Educação Física escolar em que os projetos de trabalho emergem de forma central.

<b>PERIÓDICO/ ENDEREÇO ELETRÔNICO</b>	<b>QUALIS</b>	<b>ARTIGO SELECIONADO</b>
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM) <a href="https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis">https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis</a>	B1	Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: Possibilidades!  (OLIVEIRA et al., 2015)
PENSAR A PRÁTICA <a href="https://www.revistas.ufg.br/index.php/feff">https://www.revistas.ufg.br/index.php/feff</a>	B2	Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil.  (SOARES,2001)  Educação Física na Educação Infantil: Reflexões sobre a possibilidade de trabalho com projetos.  (BUSS-SIMÃO;FIAMONCINI,2013)
REVISTA MACKENZIE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE <a href="http://www.editorasmackenzie.br/index.php/">http://www.editorasmackenzie.br/index.php/</a>	B3	Educação Física e pedagogia dos projetos: Sua importância no contexto escolar.  (BARROS,2009)
ARQUIVOS EM MOVIMENTO <a href="http://www.revista.eefd.ufrj.br/">http://www.revista.eefd.ufrj.br/</a>	B5	Currículo e projetos socioculturais: Investigando a disciplina escolar educação física.



		(MATOS,2011)
ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO <a href="http://www.furb.br/atosdepesquisa/">http://www.furb.br/atosdepesquisa/</a>	B5	Promoção da saúde a partir da aprendizagem por projetos  (ILHA et al., 2015)

Fonte: Adaptado de Coelho et al. (2016).

Após realizada a seleção dos artigos, podemos de imediato observar, a pouca produção acadêmica científica na área da Educação Física em torno desse objeto de estudo. Fica bastante evidente que o foco investigativo nas pesquisas em Educação Física escolar está muito centrado nas práticas pedagógicas, mas ainda um pouco distante das relações interdisciplinares que objetivam uma consolidação da Educação Física e da sua função educativa na escola. Entretanto, é importante que também a função que exerce o professor de Educação Física no contexto escolar possa ser dimensionada de acordo com sua intencionalidade pedagógica e a consciência de sua importância na conjuntura da escola. Embora tais considerações tenham a sua relevância, a reflexão do porquê deste distanciamento da Educação Física de ações didáticas interdisciplinares na escola e como isso torna-se evidente nas pesquisas parece ser um questionamento relevante.

Partindo deste ponto, buscamos entender como a Educação Física estrutura-se com seus saberes e especificidades em um currículo pautado pela interdisciplinaridade na busca por aprendizagens que levem o aluno a estabelecer relações complexas e globais (MORIN, 2015; ZABALA, 2002; SANTOS, 2000) em suas aprendizagens. Iniciamos a análise desses artigos com os estudos de Soares (2001) e de Buss-Simão; Fiamoncini (2013), que buscam uma compreensão de como a Educação Física se caracteriza como componente curricular na educação infantil e como os projetos de trabalho podem estabelecer-se como uma alternativa de planejamento e de trabalho coletivo neste contexto de ensino. Buss-Simão; Fiamoncini (2013) partem da premissa de que é necessário entender a pedagogia da infância, que contextualmente significa a função do ensino para crianças desta idade, para depois poder entender qual a função da Educação Física, com seus saberes e especificidades, nesta etapa da escolarização. Soares (2001) acredita que os projetos de trabalho não podem ser vistos como um “modismo”, mas como uma nova concepção de pensar o trabalho escolar (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), e a função social da própria escola (CANDAU; KOFF, 2015).

Para Freire e Scaglia (2009), a educação infantil caracteriza-se por exercitar intensamente as funções simbólicas que, segundo estes autores, vão constituindo as noções básicas das crianças a respeito de si e do mundo real que as cerca. O simbolismo então passa a ser “exercitado”, através dos jogos e brincadeiras infantis e neste âmbito que o trabalho da Educação Física pode ter evidenciado seu potencial educativo formativo na Educação Infantil. Em ambos os trabalhos, é nítida a preocupação das autoras em caracterizar a Educação Física como um espaço com intencionalidade pedagógica, em que o fazer do professor de Educação Física tenha sentidos, significados e, principalmente, objetivos e que o trabalho por projetos possa constituir-se em uma alternativa em que a criança perceba a não fragmentação do que lhe está sendo ensinado. No estudo de Soares (2001), realizado em uma escola de Educação Infantil na qual o trabalho é organizado por projetos, a autora, que na época do estudo também atuava como professora de Educação Física da escola, em um projeto de extensão universitária, realizando uma pesquisa-ação (BETTI 2013), tinha a preocupação da intencionalidade pedagógica descrita em Fonseca (2015) e evidenciava o desconforto com o fato de a Educação Física ocupar um lugar sem função educativa.

Nesta perspectiva, Neira aponta que a prática, além de intencional, precisa ser compreendido como um microsistema que detém suas próprias dinâmicas:

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc., em que o processo se explica como elementos estreitamente integrados ao sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. (NEIRA, 2009, p.23-24).

Outra preocupação da autora, refere-se ao planejamento e ao trabalho coletivo, (BOSSLE, 2003, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2009), pois, em sua percepção, os projetos de trabalho não são dissociados de tal prática. No estudo de Buss- Simão; Fiamoncini (2013), as autoras descrevem um projeto realizado em que o tema, preconceito racial, emergiu de uma brincadeira e, a partir desse fato, criou-se o projeto no qual, através do brincar, deu-se a relação entre a educação física e a “professora de sala”, em um trabalho coletivo que segundo Hernández (1998); Hernández e Ventura (1998), é essencial na relação interdisciplinar, global e não fragmentada que caracteriza um projeto de trabalho. A relação da Educação Física como componente curricular no espaço da Educação Infantil, ficou caracterizado no entendimento de ambas as autoras destes estudos, não como um espaço de aquisição de habilidades motoras e desenvolvimento físico, mas como um espaço de educação

e de aprendizagens significativas através das possibilidades que a cultura corporal do movimento pôde construir nesse contexto.

Já no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, Barros (2009) entende os projetos de trabalho de maneira central na ressignificação e legitimação da Educação Física escolar e da sua função pedagógica educativa enquanto componente curricular. Partindo de uma revisão bibliográfica conceitual e, posteriormente, para um trabalho de campo, o autor entende que os projetos de trabalho podem constituir uma interessante alternativa quanto ao trabalho com temas transversais, constituindo assim um aprendizado em rede (ARAÚJO, 2014; NOGUEIRA, 2008), entendendo também que os projetos podem estimular o desenvolvimento do pensamento complexo (MORIN, 2015). Neste estudo, as concepções de trabalho coletivo e interdisciplinaridade ocupam centralidade na discussão, pois, segundo o autor, nesta etapa da escolarização os alunos necessitam observar a articulação das diversas áreas do conhecimento. Foram contemplados projetos de alfabetização (brincando com o corpo, as letras e as palavras), geografia (descobrimo o Brasil em 80 brincadeiras, conhecendo as maravilhas do México, descobrimo a cultura Libanesa) e ciências (limites do corpo, o maior brinquedo do mundo é o nosso corpo). O autor busca também um melhor entendimento das diferenças de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e como a Educação Física caracteriza-se na ótica interdisciplinar. A não hierarquização dos componentes curriculares constituindo uma relação de “integração, reciprocidade, mutualidade, co-propriedade e diálogo” (FAZENDA, 1993,p.31), guia a ação didática descrita, corroborando, assim, o que afirma Fonseca (2015), de que optar por uma prática pedagógica que estimule o aluno a pensar não pode ser considerado como uma “deturpação” das aulas de Educação Física. A constituição da cultura escolar, fragmentada, disciplinar e hierarquizada, muitas vezes desconstrói iniciativas por uma educação mais significativa e não reducionista.

O currículo integrado ou interdisciplinar é um dos aspectos mais ambiciosos e controversos da reforma educacional, já que pretende ligar o aprendizado de sala de aula às vidas e às percepções de todos os estudantes. A integração é uma proposta atraente para aqueles que desejam que o currículo, e a maneira como os estudantes o experimentem, seja menos fragmentado. (HARGREAVES et al., 2002,p.83).

No estudo de Matos (2011), o autor aborda a relação entre a Educação Física como componente curricular e os projetos socioculturais existentes em escolas de Educação Básica. Os marcos legais da Educação nacional são analisados principalmente no que se refere a busca por um ensino menos fragmentado e mais voltado à interdisciplinaridade. A relação

dos saberes constituídos e da configuração da Educação Física como componente curricular e sua aproximação aos projetos socioculturais em âmbito escolar (Mais Educação, Escola Aberta) são analisados dialogando com a “pedagogia dos projetos” e teorias do currículo, para que se possa entender como ocorreu esta aproximação e de que forma a Educação Física escolar se legitima e tem seus saberes constituídos dentro do campo de disputas e saberes hierarquizados em que se constituiu o currículo escolar por disciplinas. No entendimento do autor, os projetos socioculturais na Educação Básica não podem ser vistos como “soluções mágicas”, mas pelas possibilidades que redimensionam as relações entre escola, comunidade e cultura. Outro importante aspecto analisado no estudo de Matos (2011) refere-se às diferentes abordagens que caracterizaram historicamente a Educação Física escolar e sua busca por legitimação quanto à função educativa (FONSECA, 2015).

A relação interdisciplinar que os projetos propiciam em âmbito escolar, sem hierarquizações e buscando as relações complexas e globais do conhecimento (ZABALA, 2002; MORIN, 2015), segundo o autor, estabelecem uma nova possibilidade de pensar a Educação Física enquanto componente curricular, fugindo do “imaginário social” (BRACHT et al. 2007) que entende o espaço da Educação Física escolar como um espaço único relacionado ao esporte, podendo pautar a relação e o diálogo da Educação Física com outras áreas do conhecimento.

Os estudos de Ilha et al. (2015) e Oliveira et al. (2015) buscam a aproximação aos projetos de trabalho com a intenção de realizar um estudo a respeito de como trabalhar o conteúdo saúde com alunos do ensino fundamental. O estudo de Ilha et al. (2015) caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tendo a promoção da saúde como tema. O estudo preocupou-se em diferenciar projetos de aprendizagem (alunos corresponsáveis pela construção dos projetos), projetos de ensino (trabalho realizado de maneira que o professor utiliza os projetos de forma a tornar os conteúdos mais significativos, mas é figura central no processo, sem que os alunos participem da construção do projeto). Foram usadas as duas maneiras de trabalho, conforme a concepção dos autores, sendo que um grupo trabalhou com projetos de aprendizagem e os outros dois grupos com projetos de ensino, tendo em vista a compreensão da produção de aprendizagens nas duas formas, levando em consideração as percepções dos alunos e dos professores.

O estudo contou com alguns elementos quantitativos para a análise das informações e com análise de conteúdo para as informações qualitativas. Os autores concluíram que o tema saúde abordado na escola teve um maior significado com relação à aprendizagem por ter sido

construído pelos alunos, tendo o professor como um mediador do processo. Na pesquisa ação desenvolvida por Oliveira et al. (2015), o tema dos projetos também foi a saúde, mas enfocando como as práticas pedagógicas da Educação Física escolar podem fazer um entendimento mais amplo do conceito de saúde para além do conceito biológico de ausência de doença. Foram ofertadas formações continuadas para que os professores envolvidos pudessem entender o trabalho por projetos e como as práticas relacionadas à Educação Física escolar poderiam inserir-se nesse processo. Foram então desenvolvidos cinco projetos com diferentes anos do ensino fundamental, pôde-se perceber que o conceito mais amplo de saúde, através das relações sociais na Educação Física escolar, gerou algumas ambivalências, pois o “imaginário social” (BRACHT et al,2007) da Educação Física escolar conflitou-se com tal prática pedagógica que, mesmo buscando uma relação mais ampla do conceito saúde, mostrou algumas limitações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Cabe ainda salientar que a questão biológica dos conceitos de saúde de forma alguma foi eliminada desse estudo, apenas teve uma ressignificação.

### 1.3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A rede municipal de ensino de Porto Alegre conta atualmente com noventa e oito escolas (98), contemplando Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e adultos (EJA) e Educação profissional e nível técnico. Conta com cerca de quatro (4) mil professores, mil e duzentos funcionários (1200) e atende um público de cinquenta e cinco (55) mil alunos. (SMEDPOA 2015).

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o ensino fundamental está organizada por ciclos de formação, centrada em pressupostos interdisciplinares e com caráter de trabalho coletivo (BOSSLE 2003, 2008; WITTIZORECKI et al., 2005; GÜNTHER, 2006), sendo que cada ciclo está dividido em três anos: o primeiro ciclo denominado como A (A10, A20, A30), o segundo como B (B10, B20, B30) e o terceiro como C (C10, C20, C30), contemplando os nove anos do ensino fundamental (SMEDPOA 2016).

Tal organização curricular inicialmente pautada em quatro eixos temáticos (gestão da escola, organização curricular, princípios de convivência e avaliação), teve em sua constituição uma nova perspectiva na rede municipal de ensino de Porto Alegre: a escola cidadã (WITTIZORECKI et al,2005).

A partir de 1989, a cidade de Porto Alegre começou a ser governada pela Administração popular<sup>2</sup>, coalisão partidária que venceu o pleito da eleição municipal de 1988 (BOSSLE, 2003, p.50), dando início a uma nova concepção de administração pública, pautada pelas decisões democráticas e pela ampla participação popular em todas as esferas administrativas.

Desta forma, e com esse pensamento administrativo, a rede municipal de ensino também passou por uma profunda reestruturação que visava ao combate à exclusão e ao fracasso escolar, proporcionando a democratização do acesso e da permanência do sujeito na escola (BOSSLE, 2003, p.51).

Com esta nova visão de administração pública, voltada para que as decisões fossem tomadas de forma coletiva, a reestruturação da rede municipal de ensino passou por um processo semelhante a partir de 1994, na segunda gestão da administração popular, com o início da constituinte escolar, processo democrático que pautaria os rumos da educação na cidade (BOSSLE, 2003). Tal processo, envolveu a comunidade escolar como um todo e, em conjunto, a nova configuração da escola municipal foi sendo construída de forma coletiva e democrática.

Nesse contexto, a gestão dos recursos destinados à escola passavam também pela decisão da comunidade e não apenas por sua mantenedora (SMEDPOA) e as escolas passaram a ter eleições diretas para a escolha de suas respectivas equipes diretivas.

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética na qual se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica” de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica. (SMED, 1999, p.10).

A ótica pedagógica da interdisciplinaridade, então, pautou a nova concepção de escola na rede municipal de ensino. Para tal, o que se propôs como proposta pedagógica teria que partir da realidade do educando e tornar-se uma situação crítica e reflexiva no ambiente escolar. Logo, o currículo por ciclos de formação, que propunham uma aprendizagem

---

<sup>2</sup> A administração popular, foi uma coalisão partidária composta pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido Verde, sendo tal composição que governou a cidade de Porto Alegre a partir de 1989 até 2004, vencendo quatro pleitos eleitorais consecutivos.

respeitando os diferentes tempos e faixas etárias de cada educando, dentro de seu desenvolvimento próprio, teve como ação pedagógica orientadora os complexos temáticos<sup>3</sup>. Para Pistrak (2011), os complexos temáticos caracterizam-se por serem um sistema de organização do programa escolar justificado pelos objetivos da escola.

O termo “complexo temático” sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou relações profundas” que levam a criação à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o complexo temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos indivíduos e suas práxis. O complexo temático só pode ser entendido na relação “indivíduo-realidade contextual”. (SMEDPOA, 1999, p.22).

Entendendo a busca por uma aprendizagem global, interdisciplinar, não fragmentada e buscando uma análise complexa dos fenômenos que a cercam, tais constatações só poderiam emergir do contato direto da escola com sua comunidade; e então as pesquisas de cunho sócio antropológicas foram realizadas nas comunidades para que se pudessem fazer as relações de trabalho com os complexos temáticos.

A partir de um complexo temático amplo, se constituem como alternativa de ação didática os projetos de trabalho, que podem ser trabalhados em um campo conceitual mais restrito de uma turma ou de um ano ciclo, respeitando o complexo temático, mas não necessariamente desenvolvido por toda a escola.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a primeira experiência pedagógica registrada utilizando os projetos de trabalho foi descrita por Wolffentbütell (2001), que utilizou-se de tal ação didática para propor o ensino contextualizado em Educação Artística na EMEF Saint’ Hilare com alunos do terceiro ciclo. Segundo a autora, esta abordagem repensa a organização da gestão do espaço/tempo, a relação professor/aluno e a relação crítica do que é ensinado. (SMEDPOA, 2001, p.31).

A partir de 2005, com o fim da administração popular, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre passou a ter uma nova concepção quanto à sua proposta pedagógica, a proposta teórico metodológica que fundamentava a escola cidadã foi substituída por uma proposta pedagógica pautada em referenciais curriculares (SANTOS, 2012) na qual os princípios e

---

<sup>3</sup> A origem dos trabalhos com complexos temáticos, é da escola revolucionária soviética, implementada por Pistrak e Krupskaya. Defendiam o trabalho realizado como centro de interesse da realidade em que o educando está inserido. Félix et al.(2007).

eixos norteadores da ação curricular não emergiam mais da base social, cultural e comunitária, mas sim de uma base norteadora, pautada pelo viés da padronização de um currículo único. Nessa perspectiva, o trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no ano letivo de 2016 foi desenvolvido sobre três eixos norteadores: articular, integrar e qualificar (SMEDPOA 2016). Pôde-se perceber, então, que os eixos norteadores que balizavam a escola cidadã quanto à sua organização curricular até o ano de 2004 tinham uma característica voltada para que as especificidades de cada escola pudessem, dentro de sua realidade sócio cultural, determinar os tempos e espaços de aprendizagem, diferentemente dos eixos atuais, que buscam uma unidade maior das escolas enquanto rede de ensino.

A implementação de políticas pedagógicas perpassa as questões específicas de cada comunidade escolar, representada na totalidade de seus segmentos e articulada através de mecanismos de regulação democrática, que assegurem na escola a eficiência e a transparência de sua governança. (SMEDPOA 2016).

#### **1.4 A Educação Física e seu contexto escolar**

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica ajustando-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996). Assim, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996, no seu artigo 26, inciso terceiro, normatiza e regula a Educação Física como componente curricular na Educação Básica.

Em 1997, o MEC lançou os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), a fim de nortear o direcionamento da Educação no país (GRESPLAN, 2012, p.23). Neste documento, a Educação Física, começou a ser pensada em âmbito escolar não apenas como o componente curricular voltado ao desenvolvimento de aptidão física e de cuidados a condição saudável, mas de uma forma mais ampla relacionada à cultura corporal do movimento (BRASIL, 1997).

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito de corpo e movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as “atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p.27).

Fica então evidenciada, uma nova concepção ao analisar a Educação Física escolar, de que sua especificidade deve estar articulada aos trabalhos pedagógicos e, como componente



curricular, ter sua função e posição bem delimitadas na grade curricular. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumento de comunicação, expressão, lazer e cultura e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso, é necessário “mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.” (BRASIL, 1997, p.27). A preocupação com que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades e que “a aula de Educação Física não se torne seletiva e excludente e que possa contemplar também os alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1997, p.28), também está presente nesse documento.

A concepção de Educação Física presente nos PCNs é entendida como “uma cultura corporal, considerando as dimensões plurais (culturais, social, política e afetiva) que animam o corpo vivo, fazendo-o interagir e mover-se como sujeito social e cidadão” (GRESPLAN, 2012, p.23). Assim, com base na LDB e nos PCNs, as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica, preconizando essa nova visão e concepção de Educação Física escolar, determinam que os componentes curriculares obrigatórios sejam organizados por áreas de conhecimento, estando a Educação Física na área das linguagens. (BRASIL, 2013, p.114).

Com base nos marcos legais que regem a Educação Básica no Brasil, principalmente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a Educação Física configura-se como componente curricular obrigatório do ensino fundamental e médio. Compreendendo também os vários contextos históricos e as relações de poder que permearam os currículos escolares ao longo dos tempos, (APPLE, 2001) é necessário que se interprete como a Educação Física adquiriu tal configuração descrita nos marcos legais.

Segundo Correia (2012), em seu processo histórico, a Educação Física assumiu diferentes configurações como prática educativa, tais como: métodos ginásticos europeus, método desportivo generalizado, tecnicismo esportivo, psicomotricidade, movimento do corpo humano, corporeidade, educação motora, cultura corporal, cultura corporal de movimento e, mais recentemente, o se-movimentar. Tais configurações como prática educativa, embora com matrizes teóricas diferentes, buscavam a legitimação e eficácia no plano educativo (CORREIA, 2012).

Segundo Bertini Junior; Tassoni (2013), a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, a Educação Física brasileira, passou por um movimento renovador, dando enfoque ao “estudo do homem”, com abordagens construtivistas, críticas e reflexivas. Buscando a compreensão que, de acordo com as mudanças de cunho estrutural da sociedade, a escola e seus componentes modelam-se a essas novas configurações, as abordagens teóricas da Educação Física e suas especificidades em âmbito escolar, acompanham tais mudanças.

#### **1.4.1- A Educação Física Escolar e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

Buscando compreender a organização da Educação Física como componente curricular e como o ensino de tal componente acontece na rede municipal de ensino de Porto Alegre, recorri, então, ao banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando subsídios em trabalhos de Pós Graduação em nível de mestrado (dissertações) e doutorado (teses) para poder compreender e interpretar como outros pesquisadores vislumbraram tal objeto e campo de estudo e quais caminhos poderia seguir com base nos estudos já realizados.

É de fundamental importância que o estado da arte possa mostrar o atual estágio de pesquisa a respeito do tema abordado (PENNA, 2015). Partindo desse pressuposto, foram encontrados 98 resultados para os descritores utilizados -Educação Física escolar e Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Após fazer a leitura dos resumos, optei por descartar os estudos que não faziam referência ao campo e ao objeto de estudo e que não conduzissem a ações didáticas pedagógicas. Foram selecionados, então, os trabalhos desenvolvidos após 2001, sendo esse recorte temporal escolhido por compreender que após a Rede Municipal de Porto Alegre ter sido na sua totalidade organizada por ciclos de formação (Bossle e Molina Neto, 2009), fato este que aconteceu no ano letivo de 2000, pode-se melhor contemplar as características que configuram a rede e que persistem até os dias atuais.

Foram selecionados para esta análise nove trabalhos, sendo duas teses de doutorado e sete dissertações de mestrado.

Quadro 3- Levantamento das Teses e dissertações sobre a Educação Física escolar como objeto na rede municipal de Ensino de Porto Alegre

<b>Nível de curso</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Percentual de trabalho</b>

Doutorado	02	23%
Mestrado Acadêmico	07	77%
Mestrado Profissional	00	0%
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>100%</b>

Fonte: Próprio autor.

Após realizar este pequeno levantamento quantitativo dos trabalhos encontrados e julgados relevantes para a compreensão do objeto e campo de estudo, proponho uma discussão das informações encontradas. Os quadros correspondentes aos estudos citados encontram-se nos apêndices C-D.

Entendendo a potencialidade da Educação Física como componente curricular dentro da proposta político pedagógica da escola cidadã e da nova configuração da rede municipal de ensino de Porto Alegre, pautado por princípios de trabalho coletivo e interdisciplinares, vejo os trabalhos de Bossle (2003; 2008) como uma tentativa de compreender como os professores de Educação Física concebem a relação do trabalho coletivo, em uma perspectiva mais ampla, muitas vezes em conflito com a própria identidade docente e com as atribuições e peculiaridades do trabalho cotidiano desta rede de ensino, mas buscando o encaixe da prática pedagógica com a proposta da rede. Na nova concepção de tempos e espaços, de trabalho pedagógico respeitando os ciclos de desenvolvimento dos alunos, o estudo de Günther (2006), aparece buscando compreender como as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física foram influenciadas por essa nova concepção e que tipo de novos conhecimentos e configurações puderam surgir desta nova organização curricular. Na mesma linha, Diehl (2007) e Ferreira (2003) buscam compreender os limites, possibilidades e impactos na configuração e nas ações pedagógicas da Educação Física, como componente curricular na escola cidadã.

Sanchotene (2007), utilizando-se de um estudo de caso etnográfico, buscou compreender como as experiências escolares, esportivas e de formação inicial (graduação em Educação Física), influíram nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O estudo revelou que as constituições das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sete professores observados constitui-se de um saber plural, amparado nos aspectos já mencionados.

Tendo o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo orientador, Pereira (2004) busca compreender como esta relação é construída na escola, pela visão dos professores de Educação Física e como a especificidade deste componente configura-se na estrutura do trabalho coletivo.

Por fim e não menos importante, os estudos de Santos (2007) e Bins (2015) buscam identificar os limites e possibilidades pedagógicas do trabalho das relações étnico raciais nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino. Santos faz uma interpretação das interações sociais e de como se constroem as manifestações da cultura afro brasileira na cultura estudantil e na Educação Física; já Bins, em seu estudo de caso etnográfico, busca o panorama do trabalho étnico racial nas aulas de Educação Física na rede municipal e descreve a prática pedagógica de um professor que usa os valores civilizatórios afro brasileiros como metodologia e possibilidade de trabalho com as questões étnico raciais.

Após a leitura e análise dos estudos encontrados na base de dados, entendo que a Educação Física como componente curricular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na concepção e execução da proposta político pedagógica da escola cidadã, foi configurada de forma global e interdisciplinar, sustentada no aporte teórico que a própria rede constituiu para si, mas entendo também que fatores como a identidade e a autonomia docente também foram decisivos para que, em alguns momentos, conforme alguns apontamentos encontrados nos estudos, as práticas pedagógicas fossem realizadas de forma fragmentada, linear e não global, com tempos e espaços de aprendizagens definidos. As particularidades da RMEPOA, no que tange a suas demandas específicas estruturais, também foram descritas nos estudos como fator que muitas vezes influi nas aulas de Educação Física.

## 2 DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresento as decisões teórico-metodológicas para realização do estudo sobre como a Educação Física se organiza como componente curricular em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que apresenta seu currículo organizado por projetos de trabalho. A opção foi por um estudo de caso etnográfico que buscasse entender em profundidade as relações construídas pelo coletivo docente de B10 e as características que os diferenciam dos outros coletivos docentes da escola. Após esta caracterização, abordo a negociação de acesso à escola, o estudo preliminar, o processo de aproximação dos participantes do estudo, os instrumentos que utilizei para coletar as informações do estudo e concluo descrevendo os cuidados éticos que utilizei para realizar esse estudo.

### 2.1 O ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

O presente estudo é descritivo, de natureza qualitativa e o estudo de caso etnográfico é a opção teórico-metodológica que entendi ser a mais adequada ao problema de pesquisa formulado. Reforço esta decisão sustentado em FLICK (2004), WILLIS (1991), STAKE (2011), YIN (2001), GEERTZ (1989) e MOLINA (2010) por entender que esta opção possibilitou uma maior compreensão dos significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos no âmbito específico do nosso estudo e, também, por se tratar de uma pesquisa que investigou elementos de configuração da cultura escolar e docente.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-lo ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2004, p.22).

Para Willis (1991), as pesquisas de características qualitativas no âmbito educacional buscam a compreensão de elementos, de fenômenos ou de processos situados em seu ambiente. Segundo Flick (2004), a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida. Para Stake (2011), o estudo qualitativo é situacional, é direcionado aos objetos e às atividades em contexto único, considerando, assim, que cada local e momento possuem características específicas que não permitem generalização.

Entendendo a pesquisa qualitativa como a busca pela compreensão ao invés da comprovação, como a maneira mais apropriada de entender a complexidade e profundidade dos fenômenos sociais estudados, entendendo também a questão temporal da análise, ou seja, os fenômenos observados, podem mudar com o passar do tempo, marcados pela dinâmica da vida e das configurações sociais, escolho essa opção como a mais adequada ao estudo que proponho.

Segundo Yin (2001), pode-se optar pelo estudo de caso quando a questão da pesquisa faz-se do tipo “como” ou “por que”, quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre as situações que ocorrem ou possam ocorrer e quando o foco da pesquisa for um fenômeno contemporâneo, ocorrendo em uma situação de vida real. Deste modo, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, de forma que seus resultados não podem ser generalizados para um universo ou população mais ampla.

Para André (2012), o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. Desta forma, caracteriza-se por aplicar a abordagem etnográfica na compreensão de um universo particular, tendo a capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Para Molina (2010), no âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante; o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade (ANDRÉ, 2012,p.31). Buscando a compreensão em profundidade de uma unidade e sua complexidade, dando visibilidade ao caráter particular de uma organização curricular e à organização de um componente dentro da referida organização, interessou-me interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelo grupo de trabalho do primeiro ano do segundo ciclo da EMEF Zona Norte.

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. (ANDRÉ, 2012, p.31).

Refletindo através da afirmação de Molina (2010), de que um estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, mas, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar, entendo que tornou-se um interessante caso de estudo procurar compreender em profundidade a organização da Educação Física como componente curricular em uma forma interdisciplinar de pensar o currículo no contexto específico de uma escola da Rede Municipal de Ensino de

Porto Alegre. Uma instituição que organiza-se por projetos de trabalho e que assim se constituiu pelo seu projeto político pedagógico com uma dinâmica particular e peculiar que tal organização constituiu na cultura dessa escola.

Após essa escolha inicial, busquei compreender em profundidade, de forma densa, as dinâmicas sociais e os aspectos simbólicos compartilhados pelos atores sociais do primeiro ano do segundo ciclo da EMEF Zona Norte, na maneira como pensam e realizam Educação Física escolar em uma organização curricular pautada pela ótica interdisciplinar. O estudo de caso etnográfico tem o intuito de compreender como esta organização se constitui e se estabelece na cultura escolar particular de tal estabelecimento de ensino e quais significados são atribuídos pelos envolvidos especificamente no trabalho deste ano ciclo. Entendendo desta forma nosso estudo, concordo com Molina (2010) quando nos relembra que “estudar um caso exige, na maioria das vezes, proceder a um recorte sobre uma realidade particular e concreta.” (MOLINA, 2010, p.106).

Entendendo que as particularidades é que caracterizam o caso de estudo, as características da etnografia conferem-lhe as condições de compreender o que foi constituído, construído e compartilhado pelos atores sociais no local do estudo. Pois, segundo Geertz, fazer etnografia:

[...] é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.07).

Pode-se reconhecer que o estudo da cultura escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática (ANDRÉ 2012) na qual a pesquisa etnográfica constitui-se no exercício de olhar (ver) e escutar (ouvir), impondo ao pesquisador um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno observado (ROCHA ; ECKERT, 2008).

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha o seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI 2009, p.129-159).

Buscando a referida imprevisibilidade que o estudo etnográfico nos contempla, segundo Magnani (2009), optei por realizar esse estudo de caso com as características da etnografia, para compreender de forma densa de que forma os projetos de trabalho

constituíram-se na cultura da escola e como a Educação Física organizou seus saberes e conhecimentos dentro dessa estrutura curricular.

## 2.2 O CASO: A EMEF ZONA NORTE

A EMEF Zona Norte, escola de grande porte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conta atualmente com 1.500 (mil e quinhentos) alunos aproximadamente (PPP, EMEF Zona Norte, 2016); 90 professores, entre eles 5 professores de Educação Física (PEFI), sendo que uma PEFI ocupou até dezembro de 2016 o cargo de vice diretora da escola; 6 funcionários vinculados à SMEDPOA (concursados) e 11 funcionários terceirizados. Cabe ressaltar que esses dados referentes aos recursos humanos representaram a realidade do ano letivo de 2016. A escola funciona em três turnos e conta com a modalidade EJA e o ensino fundamental está dividido em turmas de B30 até C30, funcionando no turno da manhã e turmas de A10 até B20 à tarde,, sendo que existem turmas de A10 e uma turma de A30 funcionando em turno integral (manhã e tarde). A escola está situada na Zona Norte da cidade de Porto Alegre, entre dois bairros de grandes proporções desta parte da cidade, localizada especificamente em uma avenida de ampla circulação interna do bairro, próxima a um centro comunitário, vizinha a uma escola Municipal de Educação Infantil, uma unidade básica de saúde e um CTG (Centro de Tradições Gaúchas).

A escola é cercada por muros em toda a extensão de seu terreno, apresenta um grande portão de entrada e outro portão menor antes do acesso principal da escola, acesso este que só é permitido mediante identificação a um guarda municipal ou a funcionários terceirizados que revezam-se na tarefa de cuidar a entrada e saída de pessoas dentro da escola. A escola apresenta um grande “hall” de acesso e, ao lado direito desse “hall”, localiza-se um pequeno palco onde acontecem apresentações, alguns bancos e uma área coberta que serve de espaço para espectadores nos eventos na escola e também como um dos espaços para as aulas de Educação Física. Ao lado desses bancos estão plantadas camélias, flores símbolos da escola e ao lado esquerdo do hall de entrada localiza-se uma pequena guarita para a guarda municipal e uma pequena pracinha que conta com brinquedos de madeira (balanços, escorregadores e gangorras); mais à frente, à esquerda do hall de entrada, encontra-se o pavilhão administrativo com a secretaria, as salas da direção, dos serviços de supervisão pedagógica e de orientação educacional, a sala de coordenação de turno, um pequeno almoxarifado e uma ampla sala de professores que conta também em seu interior com uma pequena peça com um computador,



pia, micro-ondas e refrigerador, sala esta em que os professores que permanecem na escola entre os turnos de funcionamento, preparam suas refeições. Neste prédio, também encontram-se duas salas de aula, sendo uma da turma B11, e a sala da SIR ( Serviço de Integração e Recursos, setor que atende os alunos de inclusão). No segundo andar desse prédio fica a sala de vídeo, onde, na maioria das vezes, se realizam as reuniões pedagógicas, de planejamento e as formações, e também duas salas de aula. Saindo desse prédio, no lado direito, encontram-se os banheiros femininos e masculinos, dois banheiros de professores e uma sala em que a escola guarda materiais diversos, inclusive materiais de uso nas aulas de Educação Física; ainda mais à direita, próximo ao muro, encontra-se um pavilhão térreo com mais cinco salas de aula. Voltando ao corredor de entrada, passando pelo prédio administrativo, à esquerda, encontra-se outro prédio onde se localiza a biblioteca da escola, com mais duas salas de aula embaixo próximas ao refeitório. No andar superior mais duas salas de aula e, ao fundo, a sala de informática e abaixo, na escada uma pequena sala onde funciona a coordenação dos projetos Cidade Escola. Existe ainda um espaço entre o prédio administrativo e o segundo prédio, à esquerda, que conta com uma passagem lateral ao refeitório e um portão grande de saída para a rua lateral à entrada principal da escola.

Seguindo em frente ao corredor principal à esquerda, existe uma grande grade que marca a divisa do terreno da EMEF Zona Norte com a EMEI vizinha; ao lado direito deste corredor, no mesmo sentido, existem dois espaços para a Educação Física, um de areia com duas goleiras - que também é improvisado para a prática do atletismo - e uma quadra ao lado cercada por tela e com piso de cimento, onde existem duas goleiras com redes, duas tabelas de basquetebol ao fundo das goleiras e espaço para colocar suportes de rede de voleibol; esta quadra fica mais próxima ao muro na parte da divisa com o centro comunitário. Seguindo em frente ao lado esquerdo, existe uma construção de madeira com cerca de 70 metros quadrados, conhecida como brinquedoteca, que se caracteriza como um espaço destinado aos alunos do primeiro ciclo, para que possam brincar; ao lado da brinquedoteca existe um anexo da EMEI, um espaço pertencente à EMEF Zona Norte onde encontra-se duas salas de aula onde funciona uma turma de A10 e uma turma de A30 em turno integral. Ao lado desse pavilhão à direita, ao fundo do pátio, localiza-se o ginásio da escola, um espaço amplo com piso de parquet, com uma ampla sala para guardar materiais e com dois banheiros, um masculino e um feminino; na sala encontra-se muito material à disposição para as aulas de Educação Física e para o uso das equipes esportivas da escola. A estrutura física da escola constitui-se, dessa forma, com amplos e bem delimitados espaços.

A escola opera por projetos de trabalho em todos os seus ciclos de formação, decisão tomada de forma autônoma pelo coletivo docente por entender que tal organização curricular torna a aprendizagem real e significativa. A opção por organizar o currículo por projetos de trabalho está documentalmente registrada no Projeto político pedagógico da escola (PPP). Tal concepção de trabalho interdisciplinar organizado por projetos de trabalho está sustentado na perspectiva teórica de Fernando Hernández, sendo Hernández; Ventura (1998) a obra referência deste autor utilizada pelo coletivo docente para sustentar teoricamente tal opção.

A Educação Física como componente curricular está inserida em todos os anos ciclos da escola, fazendo parte da configuração de tal organização curricular. Especificamente, o primeiro ano do segundo ciclo (B10) foi o foco da investigação, por constituir-se de um grupo em que o coletivo docente não se alterou nos últimos três anos e ter fortemente o trabalho por projetos estabelecido e fundamentado em suas práticas pedagógicas.

### 2.3 A NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Nesta seção conto como aconteceu a negociação de acesso à escola onde realizei o estudo, incluindo todos os trâmites e formalidades que ocorreram para que eu conseguisse acessar a escola e, principalmente, o coletivo docente que caracteriza o caso do estudo.

Para Molina Neto (2010), a negociação de acesso e a coleta de informações não são fases distintas do processo investigador. Necessita-se, ao mesmo tempo em que informações preliminares sobre o campo vão sendo coletadas, o trabalho de formalizar o acesso ao campo junto aos órgãos oficiais e reguladores da rede de ensino desejada.

No dia 17/09/2015, quinta feira, às 10 horas e 30 minutos da manhã, realizei uma visita à EMEF Zona Norte em caráter informal. Visitei a supervisora do primeiro e do segundo ciclos para que pudesse explicitar as intenções do projeto de pesquisa e conhecer a escola que seria o local do estudo. A supervisora, além de ter sido minha colega de graduação, empenhou-se pessoalmente para que a direção da escola entendesse e permitisse meu acesso à escola para a realização do estudo. Nesse momento, fui apresentado à orientadora educacional da escola, à vice-diretora e reencontrei alguns colegas professores que trabalharam comigo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Saí dessa visita com a sensação de que a direção da escola não dificultaria meu acesso ao local para a realização do trabalho.

Após ser dado o passo inicial, a primeira iniciativa adotada foi buscar junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMEDPOA), autorização para poder

ingressar no campo de estudo e já com o parecer afirmativo da direção da escola, via email, entrei em contato com a direção pedagógica da SMEDPOA, questionando a viabilidade de uma agenda para que pudesse conversar e apresentar meu projeto de pesquisa. No dia 11/12/2015, enviei um email ao então diretor pedagógico da SMEDPOA, apresentei-me e explicitiei minhas intenções, pus-me à disposição para esclarecimentos e coloquei-me no aguardo de seu retorno.

No dia 14/12/2015, segunda feira, o diretor do setor pedagógico da SMEDPOA respondeu de maneira gentil e solícita meu email, pondo-se à disposição para uma agenda no dia seguinte, terça feira 15/12/2015, em dois horários: às 11 horas ou às 17 horas. Prontamente respondi agradecendo a viabilidade de agenda e, conforme meus horários, marquei a conversa para as 17 horas. Então, no dia 15/12/2015 terça feira, cheguei à SMEDPOA, situada na Avenida Andradas, número 600, no centro de Porto Alegre e me dirigi ao setor pedagógico. Cheguei por volta das 16 horas e 45 minutos, me identifiquei na ante sala e fui informado que o diretor estava em uma reunião com a secretária municipal de educação naquele momento e que a reunião estaria próxima do seu fim. Foi solicitado que eu aguardasse, então sentei e esperei e por volta das 17 horas e 20 minutos a reunião acabou, todos saíram da sala, inclusive a secretária municipal de educação. Aguardei mais cinco minutos e, então, às 17 horas e 25 minutos o diretor pedagógico da SMEDPOA me recebeu em sua sala. Apresentei-me brevemente como professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e como aluno do PPGCMH da UFRGS, mostrei-lhe a carta de apresentação do programa, falei sobre minhas intenções de estudo e sobre a escola onde estava acontecendo o caso que me interessava estudar. O diretor pedagógico mostrou-se interessado, entendeu que as boas experiências pedagógicas da rede municipal de ensino deveriam ser mostradas também no âmbito acadêmico e ficou satisfeito quando disse- lhe quem era o meu professor orientador, que, segundo ele, se constituiu em um parceiro dessa secretaria, tendo inclusive sido professor da rede e que contava com a estima e admiração das pessoas que estavam naquele momento dirigindo a secretaria. Após esse momento inicial, o diretor me informou que eu deveria dirigir-me até o setor de estágios para formalizar a documentação que tornaria legal minha permanência na escola e também para que eu pudesse ter um documento da SMEDPOA de apresentação na escola. Então, dirigi-me ao setor, mas fui informado de que precisaria retornar em fevereiro para que o documento pudesse ter validade para o ano letivo de 2016, que foi o ano do trabalho de campo do estudo.

Em virtude de me propor a realizar um trabalho reconhecido por sua seriedade, transparência e rigor acadêmico, iniciei a negociação na diretoria pedagógica da SMEDPOA

em dezembro de 2015, tratativas essas que foram interrompidas pelo recesso de final de ano, e retomadas em fevereiro de 2016 com a referida diretoria. Por email, foi marcada uma reunião na SMEDPOA para o dia 26/02/2016 às 17 horas; ao chegar, fui informado que o diretor pedagógico que estava à frente das negociações de acesso naquele ano estava em outro setor da secretaria e que a nova diretora me receberia. Após ser convidado a entrar e me apresentar formalmente com a mesma documentação que havia apresentado em dezembro de 2015 e novamente externar minhas intenções e meu projeto de pesquisa, a diretora pedagógica me informou que recebeu informações deixadas por seu antecessor e que respeitaria os combinados anteriores desde que ao final do estudo eu levasse a secretaria uma cópia do relatório final do estudo, o que de pronto aceitei. Após a conversa e mediante meu compromisso de entregar uma cópia do relatório final da pesquisa, foi autorizado que meu estudo preliminar tivesse início a partir de 03/03/2016, sob aceitação e concordância da direção da EMEF Zona Norte. Nessa fase da pesquisa, compreendi que a proposta investigativa do estudo devesse ser exposta de forma clara e objetiva, externando a relevância do que se queria pesquisar com o que se produz na escola; entendo que o acesso às informações e aos colaboradores foi obtido por ter deixado, desde o início da negociação, explícita a ideia de pesquisar com o coletivo e não sobre o coletivo docente. Nesse sentido, de mostrar o que de positivo vem sendo realizado na REMEPOA, de forma conjunta com os professores da referida escola, pode ser percebido neste fragmento registrado no diário de Campo: “Jogar luzes sobre o que está correto é uma alternativa positiva de mudança para o trabalho na nossa rede” (DIRETOR DA ESCOLA ZONA NORTE, FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 06, 31/03/2016).

Entendo que a expectativa gerada pela realização deste estudo pôde confirmar-se desde a negociação de acesso, fato este corroborado pelo fragmento acima, muito embora no momento em que esse registro foi gerado, o estudo já se encontrava em sua fase preliminar. A tônica das tratativas iniciais foi essa: de aceitação, colaboração e porque não de reconhecimento, visto que um trabalho acadêmico em nível de pós graduação *stricto sensu* se propôs, como bem referiu o diretor da escola, a dar “luzes”, a uma ação didática relevante e de potencialidade considerável dentro das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Percebi que, já na negociação de acesso, esse aspecto tornou-se evidente, aumentando ainda mais minha responsabilidade na condução e execução deste estudo.

## 2.4 ESTUDO PRELIMINAR

Nesta seção, descrevo o estudo preliminar desta pesquisa, os primeiros passos já iniciados em setembro de 2015, mesmo que, de modo totalmente informal com uma visita de cortesia à escola externando intenções e buscando informações mais detalhadas do objeto e do caso de estudo e posteriormente a permissão concedida tanto pela escola quanto pela mantenedora da rede, para que se iniciasse o trabalho de campo do estudo na escola.

Como acima citado, a aproximação à escola em que ocorreu o caso de estudo se deu através de uma visita em setembro de 2015, um mês após iniciar as aulas como aluno regular do PPGCMH da UFRGS; então, após o aceite de minha proposta por parte da escola, no mês de dezembro de 2015, iniciei a negociação de acesso com a SMEDPOA, mantenedora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Entendo que este movimento já deu início ao estudo preliminar. A negociação de acesso consolidou-se de forma oficial após todos os trâmites burocráticos junto à escola e à SMEDPOA. Foi a partir do dia 03/03/ 2016, às 13horas, que iniciei o estudo preliminar na EMEF Zona Norte. Nesse Período, procurei observar as dinâmicas da escola, suas rotinas, seus atores, suas particularidades; foi um período em que busquei também exercitar o estranhamento, deslocar o professor de Educação Física experiente do pesquisador iniciante e assim, não criar pré conceitos e contaminar as observações com interpretações precipitadas. As primeiras observações voltaram-se para a escola como um todo, buscando mais perguntas do que afirmações e familiarizando-me também com os instrumentos de coleta de informações, que em um primeiro momento foram os registros em diário de campo e muitos diálogos também registrados em diário. As primeiras impressões da escola como um organismo vivo, pulsante, com dinâmica própria e cultura constituída foram também o exercício mais valioso na difícil tarefa de manter a distância necessária do contexto para poder observar o caso que se constituía na escola.

A aproximação ao coletivo docente de B10 foi também um dos momentos mais importantes do estudo preliminar; ser aceito, superar as desconfianças que a presença de uma pessoa estranha poderia causar, as incertezas de estar sendo observado por um colega de rede de ensino, as verdadeiras intenções - todas estas questões podem ter permeado o imaginário do coletivo docente e, nesse período, a confiança pôde ser adquirida através de uma aproximação que mostrou-lhes o que o pesquisador que ali estava gostaria de estudar junto com os professores daquela escola, daquele ano ciclo em particular e através da ação didática desenvolvida por este coletivo docente.

Entendo que a fase preliminar do estudo trouxe maiores entendimentos quanto ao que realmente acontecia na escola com relação aos projetos de trabalho, proporcionou um entendimento maior da fundamentação teórica dos projetos e propiciou que se comparasse a perspectiva de Fernando Hernández com outras perspectivas teóricas que abordam os projetos de trabalho. A partir disso, entendo que minha compreensão sobre o objeto de pesquisa e sua constituição no lócus do estudo proporcionou-me maior segurança para compreender e interpretar o que estava acontecendo na escola e no ano ciclo de B10. O aprofundamento das leituras que balizaram meu referencial teórico e a forma com que pude compreender de forma mais densa a utilização dos instrumentos de coleta das informações também foram impulsionados na fase preliminar do estudo. O aprendizado de como obter as informações mais relevantes do estudo através desses instrumentos e como construir as ligações entre estas informações para posteriormente iniciar as interpretações foi também potencializado nesse momento.

## 2.5 OS PROFESSORES COLABORADORES DO ESTUDO

Nesta seção apresento os professores colaboradores deste trabalho, a partir da relação interdisciplinar que constitui o objeto do estudo. Os colaboradores foram alguns dos professores do coletivo docente do ano ciclo de B10 e integrantes da equipe diretiva da escola, nos quais as particularidades do caso de estudo emergiram de maneira central. Desta forma, além do professor de Educação Física (o mesmo para as três turmas de B10), das professoras referência das três turmas de B10, a supervisora do primeiro e segundo ciclos, a orientadora educacional e o diretor da escola. Ressalto que os demais professores do coletivo docente deste ano ciclo constituíram-se como participantes privilegiados desta pesquisa, contudo, sem caracterizarem-se como sujeitos no estudo.

A aproximação ao grupo, os apontamentos realizados durante o estudo preliminar, a sequência das observações, a pauta de diálogos, o “mergulhar” cada vez mais profundo na escola e nas relações constituídas entre os atores sociais foram os aspectos balizadores para sustentar essa opção. Pois, sustentado, em Woods (1995), cabe ao etnógrafo conseguir “captar” o que está escrito na “entrelinha” e perceber as relações do que é observado com o que é compartilhado pelos atores sociais.

El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto- que puede contener opiniones alternativas – y la perspectiva com que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir em las

explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está em constante cambio. La vida em grupo puede tener ciertas propiedades constantes- que, por supuesto, es importante descubrir- pero, también es um flujo, un processo com oscilaciones, ambigüedades e incongruências. (WOODS, 1995, p.19.)

Cada professor colaborador “teceu” uma parte desta construção conjunta que me coube compreender, na medida em que me propus a interpretar as particularidades que caracterizavam o trabalho deste coletivo docente, e no que tal coletivo se diferenciava dos demais da escola, conferindo-lhe a peculiaridade necessária para constituir-se em um “caso de estudo”. Para que estas relações fiquem claras ao leitor, faço uma descrição dos colaboradores desse estudo. Ainda sobre tais colaboradores, para que suas identidades sejam preservadas, assim como a identidade da instituição de ensino, garantindo o princípio da confidencialidade, os nomes dos professores e da escola foram trocados por nomes fictícios.

### **2.5.1 Paulo Ricardo**

O professor Paulo Ricardo tem quarenta e sete anos de idade, graduou-se em Educação Física-licenciatura plena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1996 e atua no magistério desde 1997; em um determinado período de sua trajetória profissional, trabalhou com equipes esportivas de alto rendimento (futebol de campo e futsal), e também foi proprietário de uma academia de treinamento físico personalizado durante cinco anos. Concomitante a essas passagens pelo esporte, o professor Paulo Ricardo sempre atuou na Educação Física escolar, já teve passagens pela rede municipal de ensino de Alvorada, rede municipal de ensino de Cachoeirinha e rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. O professor iniciou duas vezes cursos de pós graduação em nível lato sensu (especialização), mas em nenhuma das duas oportunidades concluiu o curso. Segundo ele, a falta de motivação e as rotinas cansativas do trabalho escolar podem ter sido as possíveis causas. Paulo Ricardo é natural de Porto Alegre e morador da cidade de Cachoeirinha; a distância estimada de sua residência até a escola é de 15 km.

Paulo Ricardo foi nomeado em concurso público para o cargo de professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em março de 2013, permanecendo 40 horas semanais com regime complementar de trabalho e trabalhando ainda por alguns meses até 2014 cerca de 10hs semanais na Rede Estadual de Ensino com contrato

temporário. Em setembro de 2015, Paulo Ricardo foi nomeado para mais 20 horas semanais em caráter efetivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre, constituindo assim, 40 hs horas de dedicação exclusiva a esta rede de ensino.

No ano de 2016, o professor Paulo Ricardo trabalhou pela manhã atendendo turmas de B30 e C10 e no turno da tarde, além das três turmas de B10 (B11, B12 e B13), trabalhou com duas turmas de A30 (A32 e A33); cada turma contava com dois períodos semanais de Educação Física, totalizando 10 períodos semanais com as referidas turmas; para complementar sua carga horária, o professor ministrava uma oficina esportiva (handebol) do projeto Cidade Escola da prefeitura municipal de Porto Alegre, no qual trabalhava nas segundas feiras, dois períodos, e nas terças feiras mais dois períodos, totalizando sua carga horária do turno da tarde com 14 períodos.

O professor não diferencia e nem explicita preferência por faixas etárias, na sua concepção o trabalho pode ser realizado independente deste fator, embora reconheça que existe uma diferença na maneira de trabalhar o conteúdo esporte e o desenvolvimento de habilidades motoras e que em determinadas faixas etárias o trabalho com esses conteúdos fica mais facilitado.

Eu não tenho dificuldade em trabalhar com nenhuma idade, geralmente eu trabalho com aquilo que me é dado, né, às vezes eu tento, ó, eu gostaria de trabalhar com tal idade, tal ano, mas se não acontece não tem problema, mas tem algumas idades que são melhores para trabalhar na parte esportiva, na parte motora, mas não tem problema nenhum, se tiver que trabalhar com qualquer idade, vou trabalhar, talvez não com a mesma vontade né, que certas idades que são mais tranquilas de trabalhar. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

No quadro abaixo, pode-se visualizar a distribuição dos horários das aulas do professor Paulo Ricardo, no turno da tarde no ano letivo de 2016.

Quadro 4- Grade horária do professor Paulo Ricardo em 2016 no turno da tarde.

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
B13	Oficina esportiva cidade escola (handebol)	-	A32	compensação
B12	Oficina esportiva Cidade Escola (handebol)	A33	B11	compensação
-	B12	B13	A33	compensação
Oficina esportiva handebol	A33	-	Reunião Pedagógica	compensação



Oficina esportiva handebol	B11	-	Reunião Pedagógica	compensação
----------------------------	-----	---	--------------------	-------------

Fonte: Grade de horários turno da tarde 2016-EMEF Zona Norte

No ano de 2016, a rotina escolar dos professores era constituída por cinco períodos de cinquenta minutos, cada turno com a duração de quatro horas e meia, sendo que os professores deveriam cumprir além de 1/3 de sua carga horária com planejamento nas suas hora-atividade, 13 até o limite de 15 períodos semanais por turno. Por trabalhar quatro horas e trinta minutos diariamente durante quatro dias na semana, os professores tinham direito a um turno de compensação de carga horária já trabalhada por semana; a escolha do dia ficava a critério de uma prévia combinação entre os professores e a direção da escola. No caso de Paulo Ricardo, o seu dia de compensação era sexta-feira.

Até o ano letivo de 2016, todas as quintas feiras os professores se reuniam nos dois últimos períodos de cada turno para uma reunião pedagógica. Tal reunião tinha por objetivo articular o trabalho coletivo, levantar as demandas pedagógicas e administrativas, traçar as metas do trabalho de forma geral e, no caso específico de B10, proporcionar o encontro das professoras referência com os professores especializados para que o planejamento dos projetos pudesse ser realizado.

Devido à minha carga horária de trabalho, consegui acompanhar o trabalho do professor Paulo Ricardo nas tardes de terças e quintas-feiras. Não consegui acompanhá-lo em nenhuma manhã, porém, no turno da tarde, em algumas semanas, consegui acompanhar as aulas de segunda feira devido a algumas trocas de turno na escola onde trabalho. A rotina do professor no turno da tarde se constituiu sempre de forma parecida: o turno tinha início às 13 horas e 30 minutos e término às 18 horas. Paulo Ricardo chegava na escola sempre entre 13 horas e 10 minutos e 13 horas e 15 minutos, permanecendo na sala dos professores conversando com os colegas e preparando material até o momento de iniciar a aula.

Uma das maiores reivindicações de Paulo Ricardo é em relação à divisão dos espaços, pois, em sua opinião, esses deveriam ser divididos entre os professores por semana, não dia após dia como era feito. Em sua concepção, com isso o planejamento e a organização das aulas seriam facilitados. Paulo também acredita que se houvesse uma melhor articulação da disciplina entre os PEFI'S, as aprendizagens na Educação Física seriam mais significativas. Na opinião do professor, o trabalho coletivo (BOSSLE, 2008) não acontece no planejamento dos professores de Educação Física da EMEF Zona Norte.

Outro fator que chamou minha atenção são as concepções pedagógicas que Paulo Ricardo apresenta sobre o que a Educação Física em sua organização curricular pode, deve ou deveria construir (BALL, 2012) em termos de aprendizagens significativas. Assim o professor definiu seu pensamento:

A Educação Física poderia ser melhor gerenciada, melhor organizada, melhor interligada, debatida, né, distribuir melhor os espaços, distribuir melhor o que cada um vai trabalhar, senão a Educação Física acaba se tornando brincar de pegar, jogos de estafeta, pega uma bola e vai jogar, ao passo que tu pode preparar uma criança né, sem nenhum estresse, sem nenhum problema emocional, para que tenha sequência, dentro da escola. Não cada professor que trabalhar com ela faz um trabalho separado daquele que... Um exemplo, eu pego crianças em A30 que não sabem quicar uma bola, não sabem conduzir uma bola, têm dificuldade em quicar, lançar, driblar e ao mesmo tempo correr. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Outro aspecto que penso ser importante abordar quanto às práticas pedagógicas do professor Paulo Ricardo, que embora tenha consciência da multiplicidade de possibilidades que podem ser construídas no trabalho da Educação Física escolar, seu *ethos* pedagógico ainda apresenta muitas características ligadas ao esporte, e esse componente reflete muito em suas práticas pedagógicas. A forte ligação com o esporte, desde criança, como praticante, e depois como profissional de Educação Física no esporte de alto rendimento, podem ser as possíveis razões para que isso ocorra. O professor acredita no trabalho coletivo com foco interdisciplinar, entende os projetos de trabalho como uma alternativa viável de organização curricular em que os alunos visualizam as relações construídas nas diferentes disciplinas em que, segundo ele, “todos são convidados a contribuir” (PAULO RICARDO ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

### **2.5.2 Amanda**

A professora Amanda é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Psicologia social e institucional pela mesma universidade e tem cinco anos de trabalho na rede municipal de ensino de Porto Alegre. No ano letivo de 2016 trabalhou 40 horas semanais, sendo 20 horas pela manhã na secretaria da escola e 20 horas à tarde como professora referência da turma B12. Amanda ingressou na rede municipal de ensino de Porto Alegre em 2011; antes da EMEF Zona Norte atuou em duas outras escolas da

rede localizadas no bairro Restinga, em turmas de B10 - o mesmo ano ciclo que atuou no ano letivo de 2016. Trabalha na EMEF Zona Norte desde novembro de 2013.

A trajetória profissional da professora Amanda teve início quando tinha quinze anos de idade, mas essa trajetória não se deu no magistério, mas em um escritório de contabilidade em Butiá (RS), sua cidade natal.

Em 2005, ingressou no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e desde seus primeiros semestres na universidade e já procurou estágios que a colocassem em contato com a docência, inicialmente na Educação Infantil e, posteriormente, no serviço sócio educativo, sendo esses locais situados em Porto Alegre a fim de facilitar seu deslocamento para a universidade. Amanda sempre procurou relacionar as experiências dos seus locais de estágio com as aprendizagens do curso de graduação para que a prática pudesse estar em consonância com a teoria aprendida.

Após concluir o seu curso de graduação, Amanda preparou-se para realizar o concurso público da prefeitura municipal de Porto Alegre. Após sua aprovação, nomeação e posse, ingressou na prefeitura e iniciou seu curso de pós Graduação (stricto sensu- mestrado), também pela UFRGS, em Psicologia Social e Institucional.

Como professora dos anos iniciais, Amanda identificou-se com o ano ciclo de B10 por justificar que os alunos nessa idade já possuem mais autonomia (se comparados aos alunos do primeiro ciclo).

Ahm, quando eu entrei aqui eu trabalhei com a coordenação de turno; aqui, eu vim pra cá para pegar o que tava sobrando né, depois eu logo já peguei no outro ano uma turma de B10, que é o ano ciclo que eu meio que pedi esse ano porque é o ano ciclo que eu mais me identifico em relação a autonomia deles. Os pequenos eu me perco todo o tempo de dependência, de acompanhar nos momentos de higiene, de lanche, tipo, perde muito ali; não que não seja aprendizagem, mas eu não tenho esse foco assim, mas os maiores já são um pouco mais independentes, então o ano que eu trabalho eles já tem uma mistura assim, de crianças e também eles são mais espertos assim. Acho que é uma coisa que me agrada assim e desde que eu comecei com turma aqui todos os anos eu tive B10, então são três anos seguidos com essa turma. (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

As questões relacionadas à autonomia e também à faixa etária dos alunos de B10, no entender da professora Amanda, facilitam o trabalho com os alunos. Outro fator facilitador, segundo ela, consiste no forte retorno dado pelos alunos aos estímulos e propostas de ensino realizadas pelo coletivo docente de B10 através dos projetos de trabalho. A professora justifica que as concepções dos projetos de trabalho fazem com que os alunos visualizem os saberes e conhecimentos de formas mais abrangentes, conseguindo fazer relações entre os

diferentes campos do conhecimento, mas que existem, no entanto, relações e verificações que precisam ser feitas através dos conteúdos.

Amanda acredita que o trabalho e o planejamento coletivos, as crenças docentes, as concepções pedagógicas semelhantes e os elos de trabalho que se estabeleceram são possíveis explicações para o fato de os projetos de trabalho terem se consolidado com as turmas de B10 nos anos letivos de 2014, 2015 e 2016, já que o grupo de professores permaneceu praticamente o mesmo (no ano letivo de 2015 existiam na escola quatro turmas de B10 no entanto, a professora referência da quarta turma no ano letivo de 2016 foi responsável pela coordenação cultural da escola, diminuindo, assim, em uma o número de turmas desse ano-ciclo).

De acordo com a professora, o trabalho realizado na escola está entre o que se pensa, construído teoricamente nos projetos de trabalho, e o que é viável e possível de se construir na escola, pois, em uma lógica hegemônica da cultura escolar em que os tempos e espaços de aprendizagem são pautados disciplinarmente com saberes e conhecimentos hierarquizados, na construção que o coletivo docente de B10 realiza é preciso “dar conta” destes fatores e, ao mesmo tempo, pensarem uma concepção diferente, em que as aprendizagens dos alunos possam tornar-se mais significativas. Entende que a cultura escolar, por constituir-se assim, não impede que a escola possa buscar novas alternativas e concepções de organização curricular para tornar o trabalho mais qualificado e com melhores perspectivas para os alunos. Amanda acredita que nas séries iniciais os projetos de trabalho apresentam mais consolidação do que nas séries finais justamente pelo fato de a cultura escolar disciplinar e pouco coletiva não desenvolver no trabalho estes aspectos que, segundo ela, favorecem uma organização interdisciplinar; mesmo que a escola tenha um projeto geral para ser desenvolvido ao longo do ano, cada ano ciclo tem autonomia para organizar-se dentro desta proposta da melhor maneira possível.

Com relação à Educação Física, Amanda entende que o trabalho com o professor Paulo Ricardo tem sido caracterizado pelas concepções que pautam os projetos de trabalho, ou seja, trabalho e planejamento coletivo, não hierarquização dos saberes e disciplinas e diálogo na construção dos projetos. Entende também que o professor busca inserir-se no trabalho e na construção dos projetos, embora saiba que os aspectos mais particulares dos saberes construídos pela Educação Física ainda estejam mais restritos às aulas; Para Amanda, nos momentos em que os projetos se constituem, a Educação Física está presente na construção dos projetos através das mais diversas manifestações da cultural corporal -

principalmente a dança e os “movimentos”- e da ocupação dos espaços públicos da cidade<sup>4</sup> em relação ao esporte e a outras manifestações da cultura corporal do movimento. No quadro abaixo, pode-se visualizar os horários da professora Amanda com a turma B12 no turno da tarde em 2016. Os horários em que a professora referência estava com a turma apresentam seu nome; nos períodos em que aparecem o nome das disciplinas a turma estava acompanhada pelos professores especializados e, no dia da compensação da professora a turma era atendida pela professora volante ( professora que realiza trabalho conjunto com a referência) nos três primeiros períodos e pelo professor de e pela professora de língua estrangeira (Espanhol) nos dois últimos períodos.

Quadro 5- Grade horária da professora Amanda em 2016, no turno da tarde.

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Amanda	Amanda	Amanda	Amanda	compensação
EFI	Amanda	Amanda	Arte e Educação	compensação
Amanda	EFI	Amanda	Arte e Educação	compensação
Amanda	Amanda	Amanda	Reunião pedagógica	compensação
Amanda	Amanda	Amanda	Reunião pedagógica	compensação

Fonte: Grade de horários turno da tarde/2016, EMEF Zona Norte

Como professora referência, Amanda também tinha para uma carga horária de 20 horas semanais um terço de sua carga horaria de horas atividades/planejamento, compensação na sexta feira e reunião pedagógica com os demais professores.

### 2.5.3 Juliane

A professora Juliane possui graduação em Pedagogia, com especialização em Pré Escola e Ensino fundamental. Atua na rede municipal de ensino de Porto Alegre desde 1992, sendo que está na EMEF Zona Norte desde 1995. É a professora do coletivo docente de B10 com mais tempo de rede municipal de ensino e de escola. Ao longo destes vinte e um anos de escola, completados em 2016, a professora Juliane já ocupou cargo em equipes diretivas e passou por diversas turmas nas séries iniciais, inclusive como alfabetizadora.

<sup>4</sup> Porto Alegre é o tema do projeto de B10 ao longo do ano letivo.

Juliane viveu intensamente a efervescência do construtivismo no Brasil no início dos anos de 1990, inclusive já pertencendo ao magistério público municipal de Porto Alegre quando da passagem aos ciclos de formação. Segundo ela, foi um período de muita polêmica na rede, pois muitos professores resistiam a deixar o modelo seriado de ensino e aderir aos ciclos de formação.

A professora recorda os embates históricos entre aqueles que acreditavam nos índices apresentados pela formatação seriada da rede e os que acreditavam na proposta dos ciclos. Em sua trajetória profissional, trabalhou em uma escola privada com Educação Infantil e só depois de iniciar no magistério municipal iniciou o trabalho no ensino fundamental. No ano letivo de 2016, a professora Juliane trabalhou 40 horas semanais, sendo que nas 20 horas pela manhã foi coordenadora do projeto Cidade Escola, gerenciando as oficinas oferecidas por esse projeto na escola, e as outras 20 horas à tarde trabalhou como professora referência da turma B11. No contexto do coletivo docente do ano/ciclo de B10, a professora Juliane, até mesmo por ter mais tempo de escola e de rede, constitui-se como uma boa referência na coleta de informações para entender como os processos de trabalho coletivo e interdisciplinar se estabeleceram na cultura escolar da rede municipal de ensino de Porto Alegre e como estes elementos permanecem ativos e circunscritos na cultura das escolas da referida rede de ensino.

No entendimento da professora Juliane, os projetos de trabalho constituem-se em uma opção de organização curricular que alcança a realidade dos alunos em primeiro lugar e consegue fazer as relações de “leitura de mundo” (FREIRE, 1992) para além dos conteúdos e do que está meramente expresso nos livros didáticos:

Nós conseguimos trabalhar com os alunos bem dentro da realidade deles, o trabalho ele não é uma coisa assim tipo a questão do abstrato. O nosso foco de trabalho é Porto Alegre, o nosso projeto é Porto Alegre e a nossa ideia é pelo menos uma vez por mês vivenciar realmente a cidade porque quando eles (alunos) forem trabalhar, eles sabem o que eles estão trabalhando. A questão do livro não interessa, a questão de olhar a gravura em livro não interessa, o que nos interessa é a questão do vivenciar, o conhecer; é sair do bairro, conhecer o centro de Porto Alegre. É incrível né, eles não conhecem a nossa cidade até para valorizar né, para trabalhar melhor essas questões. Eu acho assim né, que o aluno quando ele trabalha uma coisa que ele viu tem outro sentido né. (JULIANE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

Ao expressar essa concepção a respeito dos projetos de trabalho, a professora entende que, após essa organização curricular ter se consolidado como forma de trabalho no ano ciclo de B10, as aprendizagens são melhor construídas por seus alunos, em comparação a outros

coletivos que preocupam-se apenas em trabalhar os conteúdos conceituais buscando uma relação superficial do processo de aprendizagem.

No que se refere à Educação Física, a professora entende que a disciplina consegue organizar-se e unir as demandas que se fazem presentes na construção interdisciplinar de cada projeto. Compreende as particularidades dos saberes constituídos na Educação Física e entende que são perfeitamente integrados e que o professor Paulo Ricardo consegue para além dos conteúdos conceituais da disciplina estabelecer um diálogo com as propostas de trabalho e inserir elementos da cultura corporal de movimento na construção dos projetos. A professora em suas 20 horas no turno da tarde como referência da turma B11 no ano letivo de 2016 trabalhou nos seguintes horários, conforme quadro abaixo que contém a distribuição das disciplinas da turma:

Quadro 6- Grade Horária da professora Juliane em 2016, no turno da tarde.

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Juliane	Juliane	Professora volante	Juliane	compensação
Juliane	Juliane	Juliane	EFI	compensação
Juliane	Juliane	Juliane	Juliane	compensação
Juliane	Juliane	Juliane	Reunião pedagógica	compensação
Juliane	EFI	Juliane	Reunião pedagógica	compensação

Fonte: Grade de horários turno da tarde - 2016, EMEF Zona Norte.

No dia da compensação de carga horária da professora Juliane, a turma B11 era atendida no primeiro e segundo períodos pela professora de língua estrangeira (Espanhol), no terceiro e quarto períodos pela professora de Arte e Educação e no último período pela professora volante.

#### 2.5.4 Karine

A professora Karine possui formação no magistério nível médio e é graduada em História pela FAPA. Antes ainda de concluir a graduação já atuava na Educação Infantil, na

rede estadual de ensino do RS através de contrato temporário com as séries iniciais, paralelamente aos estudos de graduação. Após graduar-se em História, a professora foi realizando concursos públicos, tendo trabalhado no magistério municipal de Alvorada e de Eldorado do Sul. Além do Curso Normal em nível médio e licenciatura em História, possui especialização em História Contemporânea e em Alfabetização.

Karine está atuando há três anos e meio na rede municipal de ensino de Porto Alegre e na EMEF Zona Norte com duas matrículas (dois vínculos adquiridos através de concurso público). No ano letivo de 2016 trabalhou 60 horas semanais: no turno da tarde como professora referência da turma B13, no turno da noite como coordenadora pedagógica da modalidade EJA e nas outras 20 horas (turno da manhã) como professora referência de uma turma de B10 em outra escola da rede próxima à EMEF Zona Norte e nas demais 40 horas trabalhou na EMEF Zona Norte.

O cargo de coordenadora pedagógica da EJA foi um convite feito pela direção eleita da escola no ano de 2014, cargo que ocupou ainda nos anos de 2015 e 2016. No ano ciclo de B10, atua como professora referência desde 2013, mas, segundo ela, foi no ano letivo de 2014 que o coletivo docente desse ano ciclo inseriu fortemente as concepções dos projetos de trabalho nas suas práticas pedagógicas.

Eu tenho três anos e meio (atuando na escola), depois no segundo ano, 2014, a gente começou com isso, de fazer projeto, de pensar uma linha condutora, unindo as disciplinas em um trabalho globalizado entre as B10, para não ser nada assim individual, separado, cada um fechando sua porta e dando sua aula. Eu acho que os outros coletivos também foram pensando isso mais ou menos assim, junto com a supervisão se foi montando essa ideia assim de construir um projeto em cada coletivo, ou projeto de escola no caso. (KARINE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2016).

Em seu entendimento, a professora Karine pensa ser muito válida essa organização curricular construída no ano ciclo de B10, pois, segundo ela, “consegue vincular a teoria com a prática”, constituindo o eixo do trabalho e o tema do projeto pautado na realidade local do aluno (Porto Alegre) Santos (2009), reafirmando a importância das construções “sócio históricas periféricas”, (Teixeira; Ramos, 2011), em uma perspectiva contra hegemônica de pensar a organização curricular.

Para a professora Karine, a Educação Física é um elemento perfeitamente integrado a essa concepção de pensar o currículo e o trabalho escolar. Em suas palavras:

O trabalho do Paulo Ricardo é um trabalho muito integrado da Educação Física né; ele tem obviamente os conteúdos da disciplina dele a serem trabalhados, mas ele está sempre junto, presente nos planejamentos, nas atividades nas saídas; ele sempre agrega né. se tem que trabalhar mapa, alguma coisa ele sempre ajuda. É como eu vou te dizer... é um elemento



integrador no conteúdo assim. (KARINE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2016).

No que tange ao que Karine acredita, os projetos de trabalho no contexto específico do ano ciclo de B10 na escola Zona Norte, conseguem afinar o trabalho coletivo, traçam uma diretriz norteadora para o trabalho, sendo possível a visualização dos objetivos atingidos a cada final de projeto e das aprendizagens construídas a cada final de ano letivo, podendo ser repensados, reestruturados e reiniciados a cada novo planejamento. Os projetos tiveram essas avaliações nos últimos dois anos letivos - 2014 e 2015 - e passaram por essa avaliação também em 2016.

A professora, em suas 20 horas no turno da tarde como referência da turma B13 no ano letivo de 2016 trabalhou nos seguintes horários, conforme quadro abaixo que contém a distribuição das disciplinas da turma:

Quadro 7- Grade horária da professora Karine em 2016, no turno da tarde.

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
EFI	Karine	compensação	Espanhol	Karine
Karine	Karine	compensação	Professora Volante	Karine
Karine	Karine	compensação	Karine	Espanhol
Karine	Karine	compensação	Reunião pedagógica	Karine
Karine	Karine	compensação	Reunião pedagógica	Karine

Fonte: Grade de horários turno da tarde - 2016, EMEF Zona Norte

No dia da compensação da professora Karine (quarta feira), a turma era atendida nos dois primeiros períodos pela professora de Arte e Educação, no terceiro período pelo professor Paulo Ricardo de Educação Física e nos dois últimos períodos pela professora volante.

### 2.5.5 Camile

Além do professor de Educação Física e das professoras referência do ano ciclo de B10, constituíram-se como professores colaboradores deste estudo três professores da equipe diretiva da escola. A supervisora do primeiro e segundo ciclos, a orientadora educacional e o diretor da escola. Tal opção se deu ainda na fase preliminar de estudo em que os atores sociais foram identificados quanto ao seu envolvimento, conhecimento e suas concepções acerca do objeto deste estudo. Então, como uma opção pautada na ótica pedagógica da

interdisciplinaridade, mas ainda inserida em contexto disciplinar e hierárquico e, por vezes, fragmentado, os projetos passam pela supervisão e contam também em muitos momentos com apoio vindo da orientação e da direção da escola. Essa construção constituída na cultura dessa escola, com esses diferentes atores sociais, tem uma forte representatividade na estrutura e no funcionamento da escola. Assim, identificando essas características nas observações participantes, esses professores também foram convidados a colaborar com o presente estudo.

A professora Camile, supervisora da escola na gestão escolar 2013-2016 possui curso Normal em nível médio e é graduada em Educação Física pela UNISINOS e em Pedagogia pela UFRGS; possui especialização em Educação Infantil e em Educação para a Diversidade, ambas pela UFRGS. A professora Camile, trabalhou na rede municipal de ensino de São Leopoldo como alfabetizadora e professora de Educação Física, coordenadora pedagógica, coordenadora de projetos ligados à dança e como supervisora educacional também.

Está desde 2009 na rede municipal de Porto Alegre, atua na EMEF Zona Norte desde sua entrada na rede, sendo esta a única escola em que trabalhou nesta rede de ensino. A professora Camile iniciou seu trabalho na escola como professora referência de primeiro e segundo ciclos, passando pela supervisão brevemente. Após concluir seu estágio probatório, voltou à supervisão da escola. No momento faz um trabalho em parceria com a orientadora Simone, em um trabalho por elas chamado de ação integrada, no qual as demandas da supervisão escolar e da orientação educacional são compartilhadas para sua melhor resolução, um encaminhamento mais qualificado com as famílias e um caminho mais “curto” no acompanhamento no trabalho docente.

No entendimento da professora Camile, os projetos de trabalho na escola se constituem pela parceria de determinados grupos do coletivo docente, podendo pela afinidade propiciar a viabilidade do trabalho. Afirma que a opção pelos projetos de trabalho deu-se dessa forma, pelo pensar coletivo das ações, mas ressalta também que, em alguns casos, existe resistência não em um determinado ciclo ou ano ciclo, mas conforme o tema e a forma como esse tema é abordado.

Para Camile, os temas dos projetos dos diferentes anos ciclo precisam estar relacionados ao projeto maior da escola. Essa preocupação é constante e, segundo ela, o coletivo docente de B10 conseguiu no tema de seu projeto (Porto Alegre) fazer estas ligações com o projeto da escola que tinha como tema na época: “movimento, paz e diversidade”. Dentro dessa organização, a supervisora visualiza a Educação Física como um elemento integrado ao trabalho que organiza suas particularidades dentro da proposta pedagógica dos projetos.

Pois bem, nos meus vinte anos de magistério essa foi a primeira escola que eu vejo um grupo de Educação Física que trabalha, que trabalha muito bem, com aulas organizadas, com aulas planejadas, assim né. Na medida do possível eles tentam se adequar, tentam se inserir nas discussões do ano ciclo né, então o pessoal, sempre que o tema do projeto ou o tema do trabalho oferecem oportunidade eles sempre conseguem se localizar, conseguem se colocar, são bem participativos. (CAMILE ENTREVISTA REALIZADA EM 25/10/2016).

O olhar da supervisora Camile sobre a Educação Física pode ser de forma diferente, pois como professora de Educação Física pode ter uma compreensão maior desse esforço de inserção e legitimação que, segundo ela, caracterizam o trabalho do grupo de professores de Educação Física da EMEF Zona Norte.

A carga horária da professora Camile em 2016 distribui-se nos turnos da manhã e da tarde (40 horas semanais), tendo sua compensação na sexta feira.

#### **2.5.6- Simone**

A professora Simone possui curso Normal em nível médio, graduou-se em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional, possui especialização em Psicopedagogia e em Mídias na Educação e Mestrado em Educação. Sua trajetória profissional teve início na Educação Infantil, quando ainda cursava Pedagogia com ênfase em Educação Infantil. Após um determinado tempo trabalhando na Educação Infantil Simone percebeu que não era essa a opção de carreira que desejava para si, então trocou a ênfase para orientação educacional. Trabalhou em escolas privadas e na rede estadual de ensino com as séries iniciais do ensino fundamental e com ensino médio; atuou também no magistério municipal de Torres RS, trabalhando como orientadora educacional concursada. Após concluir seu mestrado trabalhou em duas universidades privadas com carga horária de 40 horas semanais e em paralelo, na Educação Básica na rede estadual de ensino.

Em 2005 foi nomeada na rede municipal de ensino de Porto Alegre, então exonerou-se da rede estadual, mantendo o vínculo com o ensino superior e com a rede municipal de ensino de Porto Alegre. Iniciou sua trajetória como professora referência de A20, A30 e B10 na EMEF Zona Norte e após algum tempo, tirou licença para acompanhamento de cônjuge e afastou-se da escola durante um ano. Após esse período, voltou à escola como professora referência e de 2012 a 2016 vem trabalhando na orientação educacional nos turnos da manhã e da tarde, atuando diretamente no primeiro e no segundo ciclos.

Realiza um trabalho em conjunto com a supervisora Camile, no qual ambas tem amplo conhecimento das demandas de cada setor e procuram uma atuação conjunta para que o atendimento a tais demandas seja mais completo. Possui 40 horas semanais na escola e sua compensação de carga horária no ano de 2016 ocorreu às quartas feiras. A professora Simone tem interesse especial pela área da afetividade relacionada à cognição, objeto de sua investigação de mestrado; ela desempenha seu trabalho voltado a essa relação na escola e, a partir disso, procura realizar os acompanhamentos dos alunos e de suas famílias, buscando entender os fatores subjetivos que circundam a vida do educando e como eles influem em sua aprendizagem.

Por sua experiência como professora referência na rede municipal e como supervisora de estágio quando atuou no ensino superior e pelos diálogos que tive com ela, mostrou-me um sólido conhecimento acerca do objeto deste estudo e, por esse motivo, convidei a professora Simone para ser colaboradora, o que de pronto ela aceitou. Simone me concedeu muitas e valiosas informações sobre o desenvolvimento do trabalho no coletivo docente de B10 e como este trabalho se constitui, em sua percepção, na cultura da EMEF Zona Norte.

Simone acredita que a afinidade do coletivo docente e suas crenças (MOLINA NETO, 2003) podem estar relacionadas à constituição da opção pelos projetos de trabalho; ressalta, porém, que nem todos os anos ciclos e nem todos os professores da escola conseguem organizar o trabalho da mesma forma que o coletivo docente de B10. A resistência ao trabalho interdisciplinar, segundo ela, também pode ser considerado um fator relevante para que o trabalho não se constitua dessa forma em toda a escola.

Entendendo a constituição teórica dos projetos de trabalho na perspectiva de Fernando Hernández, Simone acredita que o trabalho realizado na escola pelo coletivo docente de B10 não contempla amplamente o que Hernández considera como currículo organizado por projetos de trabalho. A parte da pesquisa, da avaliação e da tabulação do que foi encontrado, segundo ela, não é realizada nos moldes que Hernández; Ventura (1998) indicam e tal formatação ainda está distante de ser possível na rede municipal de ensino de Porto Alegre. No entanto, acredita que dentro de suas possibilidades o coletivo docente de B10 realiza os projetos de trabalho, adaptando a teoria à realidade possível na escola.

A professora acredita que a organização do currículo por projetos de trabalho, mesmo sendo em moldes distintos teoricamente, pode tornar o aluno protagonista em seu processo de aprendizagem e, segundo ela, esse é o fator que pode ser potencializado por essa opção dentro da escola:

[...] porque o aluno pode ser protagonista e porque o aluno pode trazer todas as questões que ele tem referentes a isso (realidade dos alunos). Porque muito dessas questões (realidade dos alunos) não são discutidas, é tabu. O professor quer aquele aluno que funciona 100%, que fica sentado e que presta atenção no que é fotossíntese, mas ele viveu a noite toda no tiroteio e pela manhã tinha um corpo na porta de casa, e a fotossíntese não interessa nesse momento é óbvio. Então eu acho que nessa organização curricular potencializa isso, que esse aluno tenha respostas para as suas perguntas, que normalmente são muito diferentes do que a escola oferece, muito diferentes. (SIMONE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

Para Simone, o coletivo docente de B10 já possui um trabalho bem consolidado com os projetos dentro do possível, mas ainda distante da representação teórica:

Eu acho que elas (professoras referência de B10) têm um bom conhecimento, um bom escopo teórico, mas se nós formos falar dessa organização, com esse referencial de Hernández, não. Acho que não né, só que são professoras muito boas, que conseguem transversalizar algumas temáticas né, que conseguem problematizar bastante também, que conseguem ter esse entendimento do sujeito que ela tem em sala de aula, elas tem uma organização que sim são projetos né, mas que ainda não é um que a gente for pensar como ideal. (SIMONE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

No que se refere à Educação Física, Simone não consegue visualizar uma inserção mais contundente na organização por projetos de trabalho dentro do ano ciclo de B10, mas ressalta que por não visualizar não quer dizer que não ocorra e que não esteja inserida de forma potente. Talvez não tenha, segundo sua concepção, entendido a maneira como o componente curricular Educação Física constrói suas aprendizagens de forma significativa nesse processo, mas reconhece o esforço interdisciplinar do trabalho do coletivo docente, inclusive de Paulo Ricardo, professor de Educação Física das turmas de B10.

### **2.5.7 Marcos Vinícius**

O último professor colaborador do estudo é o professor Marcos Vinícius, que no período de 2013 até 2016, foi o diretor da EMEF Zona Norte. Marcos Vinícius graduou-se em História pela UFRGS em 1992, tendo especialização em Cultura Afro Brasileira pela mesma instituição. Sua trajetória profissional no magistério tem início em 1995, quando foi professor da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, trabalhando na disciplina de História no ensino fundamental. Trabalhou também no município de Esteio, onde permaneceu até 2011. Na rede municipal de ensino de Esteio também foi diretor de escola. Na rede municipal de ensino de Porto Alegre ingressou em 2001, portanto, no ano letivo de 2016, completou quinze

anos na rede municipal de ensino. Desde 2011 atua exclusivamente na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Além da EMEF Zona Norte, em 2004 o professor Marcos Vinícius também trabalhou em outra escola no bairro Restinga, na zona sul da cidade. Após renunciar ao cargo de direção de escola na rede municipal de ensino de Esteio, permaneceu nessa rede como professor no turno da manhã, trabalhou na escola do bairro Restinga à tarde e na EMEF Zona Norte à noite. Também no ano de 2004, Marcos Vinícius elegeu-se pela primeira vez diretor da EMEF Zona Norte, permanecendo nessa função até 2007. Após o término de sua gestão, voltou à sala de aula lecionando História na modalidade EJA. A partir de 2017, Marcos Vinícius prossegue na equipe diretiva da escola, porém, ocupando o cargo de vice diretor. No ano letivo de 2016, a carga horária de Marcos Vinícius era de 40 horas semanais, divididas nos três turnos de funcionamento da escola, com momentos de trabalho na sede da mantenedora. Marcos obtinha um dia de compensação de carga horária às segundas feiras.

Na concepção do professor Marcos Vinícius, o trabalho na direção da escola pode ser assim caracterizado:

Eu costumo dizer o seguinte: a direção da escola é o “algodão entre os cristais”, né, são aquelas pessoas que têm que ficar percebendo todas essas pontas, todos esses interesses que a escola apresenta e que em algum momento são interesses conflitantes ou interesses assim que não vão se efetivar na sua integral. Nós temos interesses de professores que têm interesses funcionais, nós temos interesses dos nossos alunos que são crianças, jovens e adultos, nós temos interesses dos nossos funcionários né e a direção é, na minha perspectiva, é aquela parte que tem que estar então “surfando” e aparando arestas que possam surgir num conflito ou outro. (MARCOS VINÍCIUS, ENTREVISTA REALIZADA EM 02/12/2016).

A visão geral do todo, que corresponde ao que vai da parte pedagógica até a gestão da escola, de acordo com Marcos Vinícius, também é incumbência da equipe diretiva :

[...] mas como a gente trabalha com crianças e adolescentes, nós ainda temos que ter uma instituição e uma estrutura que, sim, cobre horários, horário de chegada, horário de saída né; as escolas de Porto Alegre, como elas tem todo um grupo de apoio ahm, no sentido de garantir uma alimentação saudável para as crianças e para os jovens, em muitos casos poder fazer um acompanhamento mais individualizado, para algumas situações que ocorram, crianças que tenham uma dificuldade cognitiva, alguma síndrome, porque nós aqui na escola temos SIR (sala de integração e recursos) como laboratório, nós temos o nosso laboratório de aprendizagem, então essa gama de assistência é o gestor que tem que estar preocupado, com a falta ou não do papel higiênico, é o gestor que tem que estar preocupado se o alimento está sendo executado com o melhor capricho ou não, é o gestor que tem que estar preocupado se o aluno está tendo o melhor desempenho ou não. (MARCOS VINÍCIUS, ENTREVISTA REALIZADA EM 02/12/2016).

Entendendo como um dos fatores que podem influir de forma benéfica no trabalho desenvolvido na escola, o professor Marcos Vinícius entende que a organização curricular por projetos de trabalho contempla aspectos pedagógicos consistentes para que ocorra um processo de ensino aprendizagem qualificado. O trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a não hierarquização dos componentes curriculares e principalmente a realidade do aluno como ponto de partida, segundo ele, são aspectos que tornam os projetos de trabalho uma ação didática diferenciada, capaz de fazer com que o educando consiga construir aprendizagens significativas e potentes.

A configuração hierárquica e disciplinar do currículo, na opinião de Marcos Vinícius, ainda é fator que causa resistências ao trabalho com ênfase interdisciplinar, mas acredita que na EMEF Zona Norte, devido à trajetória de trabalho interdisciplinar que se constituiu na escola no últimos anos, tem sido um fator facilitador para que tais resistências diminuam e que iniciativas, como a que caracteriza a organização do ano ciclo de B10, possam ser melhor aceitas por outros coletivos dentro da escola.

Marcos acredita que a concepção dos projetos de trabalho na EMEF Zona Norte teve início no ano letivo de 2001, quando os professores do SEJA (antiga modalidade de ensino substituído pela atual EJA) iniciaram uma organização de trabalho que se iniciava com a pesquisa de um determinado assunto, após direcionava-se para reconhecer os elementos do que se tinha pesquisado e culminava com a apresentação das informações coletadas. O professor acredita que, ao longo dos anos, essa concepção de trabalho foi se solidificando na cultura da escola e foi perpassando os mais diferentes coletivos docentes até constituir-se como opção de organização curricular.

Reconhece também que o coletivo docente do ano ciclo de B10 faz um trabalho pautado nestes princípios e que, ao trabalhar o tema de seu projeto ( Porto Alegre), consegue perpassar os diferentes componentes curriculares através e relacionar com o projeto maior da escola. Visualiza também a Educação Física como um componente que contribui na organização por projetos de trabalho, quando localiza dentro de seus saberes e conhecimentos próprios, elementos que estejam inseridos dentro do tema, como, por exemplo, como se constituem as práticas esportivas na cidade - tanto a nível de alto rendimento como a nível escolar ou como se dão os espaços para a prática de elementos da cultura corporal de movimento dentro do bairro da escola e na cidade como um todo.

Entendo que além dos professores do ano ciclo de B10, a supervisora pedagógica tem um papel importante como articuladora do trabalho, fornecendo importantes informações e considerações sobre como se constitui e se constrói a ação dos projetos de trabalho no ano

ciclo de B10. Já a orientadora educacional, além de fazer um trabalho conjunto com a supervisão, possui um aporte teórico significativo sobre projetos de trabalho, conseguindo fazer uma leitura precisa do trabalho construído na escola e o movimento desse trabalho em uma determinada corrente teórica. Suas informações e os diálogos sobre esse movimento entre teoria e prática na escola permitiram que eu realizasse algumas importantes interpretações a esse respeito e que realmente conseguisse visualizar a forma como se constituem as particularidades dos projetos de trabalho na escola Zona Norte. Já o diretor, pelo tempo e pelo convívio nos diferentes coletivos docentes, pôde fazer uma leitura mais localizada em relação à questão temporal e histórica da constituição dos projetos de trabalho na escola e sobre como essa forma de organização se estabeleceu na cultura escolar. Entendo também que, para além disso, o diretor conseguiu fornecer informações sobre como as representações de interdisciplinaridade que pautaram o trabalho docente e que ajudaram a dar forma na escolha pelos projetos de trabalho se constituíram e consolidaram na cultura da escola, de certa forma ressignificando alguns de seus elementos. Dito isso, entendo que cada colaborador, através de suas percepções e representações do que são e como se constituem os projetos de trabalho na escola, puderam trazer informações que, aliadas às minhas interpretações, foram construindo a compreensão desse caso de estudo.

## 2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Como anteriormente descrito, este estudo de natureza qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre a qual organiza seu currículo por projetos de trabalho, escola em que detivemos nossas atenções especificamente ao ano ciclo B10 e ao seu coletivo docente. Nesta seção descrevo os instrumentos utilizados para obter as informações necessárias para esse estudo.

### 2.6.1 Observação Participante

Normalmente em estudos que tenham caráter etnográfico, a observação participante caracteriza-se como um dos principais instrumentos de coleta de informações, pois, conforme Gil (2008, p.103), “o observador assume, até certo ponto, o papel de integrante do grupo”. Já para Flick (2004, p. 152), a observação participante consiste “no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas,



também, de influenciar o que é observado graças à sua participação”. Ainda na perspectiva de Gil (2008, p.103), “se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”.

Quanto à participação do investigador no âmbito do contexto da investigação, Woodsa trata da seguinte forma:

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros em um grupo o institución. Hay mejor manera de hacer tal cosa que la adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. (WOODS, 1995, p.51).

Segundo Angrosino (2009, p. 78), “a observação raramente envolve um ato isolado”, sendo assim, alguns passos, na perspectiva desse autor, devem tornar a observação um pouco mais regular: o local da observação, a fidelidade das anotações, o aumento da percepção nos detalhes do objeto de pesquisa e o reconhecimento do que está no cenário da observação. Esses fatores tornam-se essenciais para o contexto da investigação. Ainda nesta perspectiva, Goularte (2015, p.79) nos alerta sobre “a importância de sistematizar e organizar as observações a fim de que a transcrição da realidade observada possa ser realizada posteriormente de maneira adequada”.

No que se refere a este estudo, a movimentação inicial deu-se em setembro de 2015, com uma visita de trabalho e aproximação à escola, já dando início à negociação de acesso e, de certa forma, às observações do local da pesquisa. Após os trâmites de negociação de contato e negociação de acesso, o trabalho de campo efetivou-se na escola no período de março a dezembro de 2016, perfazendo um total de 57 observações participantes na escola, contabilizando ainda a aproximação na escola em 2015 e as visitas à SMEDPOA realizadas entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016 (totalizando mais 3 observações).

No quadro abaixo, esta distribuição ficou assim especificada:

Quadro8: Detalhamento das Observações e contatos:

Acesso	Trabalho de campo	Total
3 observações	57 observações	251h20min.
5h	246h20min	

Fonte: Diário de Campo

Ao ingressar como pesquisador na escola em que realizei o estudo, primeiramente organizei a rotina das observações quanto à sua logística, pois as mesmas deveriam ser no dia de minha compensação de carga horária (na rede municipal de ensino de Porto Alegre até o ano letivo de 2016 havia essa possibilidade). Então, devido à minha rotina profissional e também ao meu interesse de estar na escola em dias em que eu pudesse visualizar de forma mais abrangente as dinâmicas de trabalho do coletivo docente de B10, questionei a direção da escola na qual trabalho sobre a possibilidade de trabalhar todas as manhãs e usar duas tardes como turnos de compensação de carga horária, o que de pronto foi aceito pela direção da escola onde atuo profissionalmente.

Após conseguir definir e organizar os horários para poder realizar o trabalho de campo na escola, fiz uma análise em conjunto com a direção e supervisão da EMEF Zona Norte para entender quais seriam os melhores dias para que, primeiramente, pudesse observar da forma mais aprofundada possível as particularidades do coletivo docente e também em quais momentos seria conveniente para a escola minha presença. Chegamos à conclusão que para o estudo seria melhor em terças e quintas feiras, pois todas as professoras referência estariam nesse dia e o professor de Educação Física também. Assim, eu poderia acompanhar o professor Paulo Ricardo em todos os seus períodos de aula, se assim achasse importante, bem como o trabalho das professoras referência, podendo observar as reuniões pedagógicas realizadas nos dois últimos períodos de quinta feira, as atuações do professor Paulo Ricardo nas oficinas esportivas do projeto cidade escola nas terças feiras no primeiro e segundo períodos e também a hora atividade conjunta (chamado período bolinha) das três professoras referência de B10 no segundo período das quintas feiras, momento esse em que muito do que se criou para os projetos de trabalho foi pensado, idealizado e posteriormente compartilhado nas reuniões pedagógica no mesmo dia.

Em um primeiro momento, não estabeleci uma maneira sistemática de realizar a observação, até porque para um pesquisador iniciante como eu tudo foi novidade, inclusive saber como trabalhar com os instrumentos de coleta de informações. Fui moldando a observação à medida que o trabalho de campo foi se desenvolvendo, buscando primeiramente

não perder nada, fazer o maior número de anotações possíveis para que, no momento da descrição, o relato fosse fidedigno ao que aconteceu. Como e onde me posicionar durante as observações, quais os momentos de falar, bem como os de calar, quais as perguntas a serem feitas durante os diálogos, como abordar as diferentes pessoas da escola, tudo isso foi sendo construído ao longo do trabalho de campo, pois concordo com Stake (2011, p.107) quando este autor afirma que “a primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo”. Ainda que este mesmo autor fale da importância da observação, entende que “uma das maiores preocupações de um pesquisador iniciante é fazer um registro preciso do que está acontecendo”. (STAKE, 2011, p.107).

Para o trabalho de campo estava sempre comigo o diário para realizar as anotações necessárias do que estava observando, bem como dos diálogos que mantivesse com as pessoas da escola. Na medida em que o tempo foi passando, foi sendo naturalizada minha presença pelos professores, alunos e funcionários da escola, bem como o papel de pesquisador que naquele momento eu desempenhava. Para os alunos, a curiosidade de ver um pessoa estranha acompanhando o trabalho era evidente e os questionamentos sobre as anotações, sobre minha função e qual finalidade de estar ali foram a tônica de nossos primeiros contatos.

- O sor, tu é professor de Educação Física?.

Ao responder que sim, o aluno vira-se para o colega e diz:

- Viu, ele não é só de escrever.

(DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 15, 31/05/2016).

Entendo que o fato de também ser professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre e ser visto como um “igual” pelos professores pode ter facilitado minha aceitação no âmbito da escola e ter estreitado os laços de confiança que se estabeleceram entre o pesquisador e os colaboradores do estudo. Acredito ser possível fazer essa relação, partindo de uma frase a mim proferida pela professora Karine:

“Márcio, tu precisas vestir a camiseta, não é só fazer pesquisa” (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 11, 28/04/2016).

Acredito que este fator, ao mesmo tempo que se caracterizou como facilitador de acesso às informações e aos colaboradores, pode também ter sido para mim, por um determinado período um problema como pesquisador, pois, na medida que essa naturalização aconteceu por parte do coletivo docente, o mesmo foi ocorrendo de minha parte também e com isso, fui perdendo a capacidade de estranhar o que estava observando, perigosamente

naturalizando o contexto e o objeto do estudo, perdendo a “distância mínima que garante ao investigador condições de objetividade em seu trabalho” (VELHO, 1978, p.36).

Entendendo também que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido, e o que vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (VELHO, 1978, p. 39), penso ter conseguido sair dessa armadilha comum a pesquisadores iniciantes e com um certo grau de familiaridade com o objeto de estudo.

Durante o estudo preliminar, as observações foram concentradas nas reuniões pedagógicas, nas horas atividades das professoras referências (períodos bolinha), no início do turno de trabalho na sala dos professores e no pátio nos momentos de entrada, recreio e saída. Esse foco nas observações se justifica em virtude de o professor Paulo Ricardo encontrar-se em biometria (licença médica) devido a um procedimento cirúrgico realizado nas férias escolares, o que demandou um tempo maior de recuperação que o esperado, iniciando o ano letivo de trabalho no dia 02/05/2016. Após esta data, comecei a observar também as aulas de Educação Física das três turmas de B10. Após o período do estudo preliminar, a partir da observação número 20 (30/06/2016), procurei, além de continuar fazendo perguntas e mantendo a distância mínima necessária do objeto do estudo e de seus colaboradores, compreender o que se passava no centro daquele coletivo docente, o que faziam e por que o faziam daquela forma, o que estava sendo compartilhado simbolicamente por aquele grupo, quais aspectos desta ação didática por projetos de trabalho apresentavam-se circunscritas na cultura daquela escola e como a Educação Física inseria-se nesta organização constituindo seus saberes e conhecimentos. O quadro demonstrativo de cada observação, o local onde aconteceu, sua ordem, bem como o tempo de duração e cada fase de realização do estudo está no apêndice E deste estudo.

### **2.6.2 Diário de Campo**

Todo o processo relativo às observações, às impressões pessoais, bem como aos diálogos que se deram no trabalho de campo, foram registradas no diário de campo, instrumento esse que se constituiu como uma fonte de registros e informações indispensáveis para a realização do estudo. As mais variadas formas de sentir, pensar, compreender e agir foram minuciosamente descritas em suas páginas para que aquilo que foi vivido durante o ano letivo de 2016 durante o trabalho de campo pudesse posteriormente ser fielmente retratado. As observações participantes descritas anteriormente foram registradas da maneira mais

minuciosa possível para que a memória fosse prontamente ativada durante a leitura das anotações.

O diário de campo, portanto, é um instrumento de registro do trabalho de campo, é um documento íntimo e pessoal em que são atribuídos, também, juízos e comentários sobre o que se observa. É nele que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, desde os primeiros contatos de acesso aos documentos e informações, passando pelas negociações de acesso e entrada nas escolas. (BOSSLE, 2003, p.116).

Para Angrosino (2009), o pesquisador deve cultivar o hábito de fazer anotações de campo bem organizadas que incluam: explicação do cenário específico (EMEF Zona Norte), relação dos participantes (número, características gerais, idades, gêneros, formação, tempo na escola, tempo na RMEPOA), descrição dos participantes (de formamais objetiva possível), cronologia dos eventos, descrição do cenário físico e de todos os materiais dentro dele, descrição de comportamentos e interações e registro de conversas ou de outras interações verbais. Triviños (1987) parte da perspectiva que os registros são de natureza descritiva e reflexiva. Segundo esse autor, a importância dos registros de natureza descritiva podem ser assim definidos:

A exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e na compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e nas suas relações. A descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc. próprios do sujeito e do ambiente sócio cultural e econômico ao qual este pertence. (TRIVIÑOS, 1987, p.155).

Já a natureza reflexiva dos registros, é assim justificada pelo autor:

As reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

Assim sendo, busquei produzir registros que, ao mesmo tempo que conseguissem fazer uma descrição de forma minuciosa e completa, contemplassem também reflexões que se originassem deste processo. Ao longo do trabalho de campo, produzi três diários de campo. O primeiro caracteriza-se como um caderno com 37 folhas que registra as observações do dia 03/03/2016 até a primeira parte do dia 06/08/2016. O segundo diário de campo caracteriza-

se como um caderno formato 140mm x 202mm, contendo 96 folhas, que registra as observações da segunda parte do dia 06/08/2016 até a primeira parte do dia 04/10/2016 e o terceiro e último que caracteriza-se como uma agenda de formato 13,5 cm x 19,2 cm, capa courvin com folhas internas de papel offset 63g/m<sup>2</sup>, contendo 352 páginas, das quais foram usadas 79 para registrar observações da segunda parte do dia 04/10/2016 até o último dia de trabalho de campo, realizado em 15/12/2016. Esses três cadernos totalizaram 212 páginas de registros. O horário de minha entrada e saída na escola, bem como o dia da semana de observação e as condições climáticas do dia também foram registradas nos diários de campo.

Entendo que a maioria dos registros realizados foi de natureza descritiva, abordando situações de aula, diálogos, momentos de planejamento, de reuniões, eventos da escola e saídas pedagógicas. Nesses registros, procurei ser o mais fidedigno possível para que nenhum detalhe passasse despercebido e pudesse dificultar uma interpretação posterior. Ainda sobre a natureza dos registros, acredito que alguns de natureza reflexiva também foram realizados e que esses complementaram alguns registros descritivos, tornando-os mais densos e mais completos para a realização de análises e interpretações posteriores. Após cada turno de observação na escola, o diário sempre era retomado, buscando uma leitura ampla e minuciosa dos registros, na busca pelos detalhes e pelas situações em que os mesmos aconteceram para que a análise posterior pudesse ser a mais completa dentro do que aconteceu e para que a memória não me traísse durante a confecção do relatório final do estudo. As principais impressões foram compartilhadas com colegas pesquisadores do DIMEEF (grupo de pesquisa ao qual sou vinculado) e com o professor orientador desse estudo, para que as situações ali descritas pudessem ser “costuradas” a outras situações e, assim, ir tecendo as considerações acerca do que estava acontecendo na escola.

### 2.6.3 Diálogos

Os diálogos evidenciam uma forma potente de obtenção de informações na pesquisa qualitativa, pois os primeiros movimentos de aproximação do pesquisador com o objeto de estudo acontecem através do diálogo. A negociação de acesso, a compreensão da dinâmica social estudada e a aproximação dos participantes da pesquisa auxiliam de maneira significativa o que pode estar sendo encontrado pelos outros instrumentos de coleta de informações e, através do diálogo, essa obtenção pode ocorrer de forma mais tranquila.

“A informalidade e a espontaneidade dos diálogos potencializam a capacidade de tal instrumento de coleta de informações, sendo registrados em diário de campo, permitindo fazer interpretações da própria tradução que fazemos de alguns aspectos daquela cultura”. (BOSSLE, 2008, p.106).

Segundo Lourenço (2010), o diálogo pode caracterizar-se como um procedimento capaz de lidar com a espontaneidade, a instantaneidade, o corriqueiro e, às vezes, com a atemporalidade dos imponderáveis da pesquisa de campo.

Os diálogos realmente foram um instrumento de grande valia na obtenção de informações e de aproximação da dinâmica dos projetos de trabalho que caracterizou-se como o objeto deste estudo.

“Olha Márcio, os projetos ajudam a contemplar esse aluno que vem de uma estrutura familiar diferente, os projetos tem a característica de contextualização ampla, mas a formação que vem da família ajuda muito nesse processo, torna significativo o trabalho executado pelos projetos”. (KARINE, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 25, 09/08/2016).

Esses diálogos foram tornando possível minha compreensão de como os projetos de trabalho são construídos e em que momento do planejamento do coletivo docente acontece a inserção e a contribuição de cada professor.

“Deveríamos sentar e planejar todos juntos, mas tu sabes como é né Márcio, é difícil, pela falta de professores quase perdemos nosso período de “bolinha”, mas batemos pé e conseguimos manter, então o planejamento dos projetos fica na maioria das vezes com as referências, mas os especializados vão tendo ideias, se inserem, mas no planejamento é difícil todos conseguirem estar juntos no mesmo momento” (KARINE, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 09,19/04/2016).

O trabalho coletivo de foco interdisciplinar pode, segundo Molina Neto (2003), estar relacionado às crenças docentes e tais crenças, quando compartilhadas, podem criar uma harmonia tão grande no grupo que pode vir a se tornar cumplicidade. O professor Paulo Ricardo, disse-me que no início do trabalho de campo as professoras referência de B10, em

alguns momentos, questionaram se minha inserção na escola não poderia ir além da pesquisa, possivelmente postulando uma vaga para trabalhar na escola, já que tenho uma amizade com a supervisora Camile por ter sido minha colega de graduação. Paulo Ricardo, que também já trabalhou comigo em uma escola da rede estadual de ensino, de pronto rechaçou esta possibilidade, pois me conhecia e sabia que sou um profissional de caráter e não usaria tais artifícios para me estabelecer em lugar algum.

“Disse a elas: Não, o Márcio é tranquilo, já trabalhei com ele, já disputei campeonatos esportivos escolares contra ele, junto com ele, não tem isso com ele não, ele é como eu, tranquilo, tem caráter, não estaria aqui com segundas intenções”. (PAULO RICARDO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 37, 27/09/2016).

Acredito que os diálogos como instrumento de coleta de informações trouxeram as conexões mais valiosas para entender o que estava sendo coletado com os outros instrumentos (principalmente as entrevistas), com o que realmente acontece na escola. As observações das ações e dinâmicas da escola, com as representações do coletivo docente acerca do objeto de estudo, foram para mim melhor compreendidas através dos diálogos firmados com os colaboradores do estudo. Entendo que as análises e as posteriores interpretações potencializaram-se através da retomada dos diálogos registrados em diário de campo e de, contatos por outros meios (como por mensagem instantânea de celular através do aplicativo whatsapp) e puderam desvelar importantes considerações da forma como os professores colaboradores entendem os projetos de trabalho e suas possibilidades na escola e como a Educação Física integra essa engrenagem. Entender os significados da própria prática e o que essa prática pode potencializar na construção do trabalho educativo pareceu-me nítido nas representações docentes através dos diálogos estabelecidos. As informações concedidas nas entrevistas, aliadas às observações e aos diálogos formaram uma tríade informativa que potencializou interpretações relevantes na compreensão do estudo. Entendo também que minhas observações foram entremeadas por potentes diálogos que acredito só terem sido possíveis graças ao fato de o grupo de trabalho ter me aceito no seu convívio e ter estabelecido para comigo uma relação de confiança; entendo também que esta relação pode ter se estabelecido por eu também ser um professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre, conhecedor dos anseios, das expectativas, das aspirações - e porque não - dos sonhos de quem acredita na educação progressista como proposta pedagógica e como forma de trabalho.



#### 2.6.4 Entrevistas Semiestruturadas

Nas pesquisas qualitativas, as entrevistas constituem-se em um dos instrumentos para coleta de informações mais consolidados e utilizados. Elas buscam obter informações de cunho mais profundo e, por isso, a utilidade das entrevistas para um pesquisador qualitativo pode, segundo Stake (2011), estar relacionada a “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada, coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas e descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. (STAKE,2011, p. 108). Na visão de Woods (1995), a entrevista consegue descobrir as visões de diferentes pessoas e recolher informações sobre determinados acontecimentos.

Semelhante aos diálogos, as entrevistas têm um tom de conversa de discussão, mas com o aprofundamento de algumas questões específicas. Muitas vezes, a obtenção da informação pode ser facilmente conquistada ou tornar-se dificultada, o que segundo Woods (1995), pode ocorrer pela relação de confiança que se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Segundo Negrine (2010) as entrevistas podem ser classificadas em estruturada, não estruturada e semiestruturada. Para a realização deste estudo optei pela entrevista semiestruturada por concordar com Triviños (1987) quando afirma que “a entrevista semiestruturada [...], ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”( TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Reforço esta decisão por também entender que a entrevista semiestruturada proporciona “obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa”(NEGRINE, 2010, p.76).

Após optar pela entrevista semiestruturada, busquei fazer o que Woods (1995) define como um vínculo de amizade, um sentimento de solidariedade entre investigador e investigados para que o sentimento de confiança pudesse permear o processo das entrevistas e que os professores se sentissem confortáveis para expor seus pontos de vista a respeito dos projetos de trabalho e de sua constituição no ano ciclo de B10 da EMEF Zona Norte.

Para tal, realizei sete entrevistas semiestruturadas, uma para cada professor colaborador do estudo; as entrevistas foram realizadas a partir do mês de outubro de 2016, ocorrendo também em novembro e sendo finalizadas em dezembro. As entrevistas foram

previamente agendadas e foram todas realizadas no âmbito da escola para que não atrapalhasse nem o trabalho docente nem as particularidades da vida pessoal de cada professor colaborador. As entrevistas foram nos períodos de hora atividade do professor de Educação Física e das professoras referência e, para os professores da equipe diretiva (diretor, supervisora e orientadora), foram marcadas com uma antecedência maior para que pudessem se organizar e dispor de um tempo para tal. Ao realizar o contato com os colaboradores para marcar as entrevistas, a questão tempo foi algo bastante controlado: combinamos que o tempo das mesmas não passaria de uma hora, visto que a duração dos períodos era de 50 minutos. Pensando ainda na questão tempo, encaminhei por email, dois dias antes de cada entrevista agendada, um roteiro de entrevista para cada professor. As entrevistas tiveram um tempo razoavelmente curto, com exceção da entrevista do diretor Marcos Vinícius, que precisou ser interrompida aos 16 minutos para um atendimento de urgência à mãe de um aluno que chegou na escola desesperada, pois havia recebido um telefonema de que seu filho teria sido sequestrado. Na ocasião, a referida mãe entrou as prantos e desesperada na sala da direção. Após um contato telefônico com a professora que estava responsável por acompanhar a turma do referido aluno, que encontrava-se em saída pedagógica, tudo foi resolvido e em poucos minutos, após a mãe falar com o menino, tudo tranquilizou-se e a entrevista foi retomada para mais 52 minutos de conversa.

Essa estratégia teve dois objetivos: primeiro fazer com que os professores tomassem conhecimento do que se tratava e do teor das perguntas, segundo para que a questão tempo fosse administrada de forma mais eficaz. Ao fazer esse encaminhamento, fiz questão de ressaltar que o que estava sendo enviado era apenas um roteiro e que dependendo dos rumos da entrevista, novos questionamentos poderiam advir das respostas. As perguntas do roteiro (nos apêndices desse estudo) foram divididas em três grandes eixos: formação inicial e trajetória profissional, trajetória na escola e na rede municipal de ensino de Porto Alegre e concepções do trabalho interdisciplinar e dos projetos de trabalho. O quadro que mostra data, local, duração e função de cada professor colaborador encontra-se no apêndice F.

Durante a realização das entrevistas foram utilizados dois aparelhos de telefone celular para as gravações, sendo o primeiro e principal, modelo LG Optimus L5 e o segundo um Nokia C2. O uso de tais aparelhos se justifica pela maior facilidade de transmissão dos áudios para computadores portáteis quanto para microcomputadores. Quanto à utilização de dois aparelhos, penso que o cuidado para que as informações estejam protegidas em mais de um meio eletrônico é prudente para que não ocorram contratempores posteriores e que não se percam informações importantes.

Antes de começar a gravar as entrevistas, conferi para ver se os dois aparelhos estavam funcionando corretamente e se o áudio em ambos apresentava um volume adequado, visto que estávamos em uma escola e os sons externos poderiam comprometer a qualidade dos áudios, fato que acabou por não ocorrer, felizmente. Ao longo das entrevistas, procurei observar as expressões faciais a movimentação corporal, os trejeitos e todo tipo de expressão corporal que pudesse transmitir algum tipo de significado naquele momento. Ao julgar necessário e oportuno, minhas únicas interrupções na fala dos entrevistados foram quando julguei necessário que uma informação tivesse um sentido mais explicativo ou quando queria que uma determinada informação tivesse por parte dos entrevistados uma densidade maior. Pois “desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para o processo de transcrição das entrevistas, primeiramente fiz um backup dos áudios para meu computador portátil enviando-os por email, ficando com os áudios salvos nos aparelhos celulares, na caixa de email e no computador. Após realizar esse movimento e antes da transcrição, ouvi no mínimo duas e no máximo quatro vezes cada uma das sete entrevistas. Justifico essa técnica para “puxar” da memória cada entonação de voz, cada expressão facial, cada pequeno sinal que pudesse conferir algum significado simbólico nas repostas oferecidas pelos professores.

Após retomar a audição das entrevistas, as transcrevi uma a uma ouvindo, escrevendo, parando a gravação, ouvindo novamente para ter certeza de que cada palavra dita fazia sentido na construção das frases e ideias. Realizadas as sete transcrições, fiz backup desse material em duas pen drives e no meu computador portátil.

### **2.6.5 Análise de Documentos**

A análise de documentos como instrumento de coleta de informações pode trazer valiosas informações quanto à organização, ao planejamento e à execução da proposta pedagógica vigente na escola, podendo também dar uma profunda noção do processo de construção de tal proposta, dos rumos que levaram a esta condição e também dimensionar os significados dados pelos atores sociais em diferentes momentos do processo. Para Bossle e Molina Neto (2008), a análise de documentos é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos; para Gil (2008), são dados obtidos de maneira indireta.

Fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. (GIL,2008,p.147).

Entendendo que a mudança cultural e social é constante e que estas mudanças também acontecem na cultura escolar, modificando configurações e conceitos preestabelecidos, a análise de documentos caracteriza-se por balizar o pesquisador neste processo (Gil, 2008).

Pautado por Bossle e Molina Neto (2008), acredito ter sido importante para os propósitos do estudo analisar documentos oficiais que mostrassem a caminhada de construção e a consolidação da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e as diretrizes que sua secretaria de educação (SMEDPOA) construiu ao longo deste tempo para que suas escolas autonomamente pudessem escolher seus caminhos didáticos pautados por essas diretrizes. Esses documentos encontram-se no apêndice G.

Os documentos referentes à EMEF Zona Norte foram gentilmente disponibilizados pela supervisora Camile, inclusive, em alguns casos, sendo me enviados por email, como no caso do PPP da escola, e também em forma de fotocópia, como no caso dos planejamentos. Os documentos da SMEDPOA - referenciais curriculares e os cadernos pedagógicos número 9 - consegui através de fotocópia na escola onde atuo profissionalmente; o documento orientador do ano de 2016 foi consultado através do site da SMEDPOA, e posteriormente copiado em PDF.

Já os documentos que pautam a Educação em nível nacional foram consultados em fonte primária na biblioteca da escola que trabalho, por constituírem-se em documentos públicos.

## 2.7 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações deste estudo foi realizada através da triangulação das informações, entendendo que o processo de interpretação das informações na pesquisa qualitativa tem início na organização e análise das informações coletadas no trabalho de campo. Concordo com Medeiros, quando afirma que “[...] o processo de interpretação das informações ocorre a partir da organização e análise das informações obtidas no campo de investigação, através de diferentes fontes e instrumentos, o aporte teórico e as considerações do próprio investigador”. (MEDEIROS, 2015, p.98).

Para Stake (2011), a triangulação é o “caminho” para chegar aos significados corretos, para que se possa aumentar a confiabilidade de que as evidências são “fortes”, corroborando, assim, a afirmação de Molina Neto de que a triangulação “impede a aceitação das impressões iniciais” (MOLINA NETO, 2010, p.138).

Na mesma linha de pensamento, a triangulação pode ser considerada como “uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). A triangulação das informações teve por objetivo compreender em profundidade o objeto do estudo, considerando a questão da pesquisa através do aporte teórico, das informações coletadas e das percepções do pesquisador quanto às relações estabelecidas na escola pelos atores sociais, quanto às suas ações, crenças, concepções, aspirações e interações, reconstruindo a lógica da dinâmica cotidiana da escola e de seus atores. (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MOLINA NETO, 1996; BOSSLE, 2003; ROCHA, 2014; MEDEIROS, 2015).

Assim sendo, concordo com Triviños (1987) quando afirma que “a triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138) e considerando que a opção teórico metodológica escolhida é o estudo de caso etnográfico, que busca compreender em profundidade as particularidades de um caso específico (sendo o deste estudo a organização do componente curricular Educação Física na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre), entendo organização, na perspectiva de Ball (2012), como sendo as percepções variadas dos indivíduos sobre o que podem, deveriam ou devem construir com os outros dentro das circunstâncias em que se encontram.

Desta forma, busquei, então, através das entrevistas, diálogos, análise de documentos, observações, diário de campo e também das leituras realizadas, compreender, através da perspectiva acima citada, como ocorreu a organização da Educação Física como componente curricular inserido em uma ação didática interdisciplinar. Para tal, os registros foram caracterizados como descritivos e reflexivos, sendo que os registros descritivos caracterizaram-se por detalhar o que foi encontrado nas dinâmicas cotidianas da escola e a parte reflexiva deu-se através de impressões pessoais do pesquisador, abordando dúvidas, especulações, ideias, incertezas, questionamentos e sentimentos. (TRIVIÑOS, 1987). Assim sendo, penso que

Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista. Ele tem um olhar preparado para analisar cada dado coletado em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos. Ele pode aproveitar pequenos detalhes que passariam

despercebidos por uma pessoa sem este preparo. Quanto mais bem formado e informado for o pesquisador, maior a riqueza de suas análises. (GOLDENBERG, 2000, p.92-93).

Estando de acordo com a concepção de Denzin; Lincoln (2006) de que na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento de coleta de informações, busquei, após a conclusão do trabalho de campo, retomar de forma mais densa as interpretações de tudo que vivenciei nos meses de trabalho, através das informações coletadas, da fundamentação teórica e de minhas interpretações e criar duas categorias de análise que retratassem em profundidade e de maneira particular o caso do estudo.

A primeira categoria versa sobre “As transformações no *ethos* dos professores”. Abordo nessa categoria as mudanças no modo de ser de cada professor, principalmente do PEFI, para que os projetos de trabalho efetivamente ocorressem nas turmas de B10 da escola.

A segunda categoria de análise aborda a construção de “um currículo em movimento” que busca estabelecer o dialogo entre a teoria dos projetos de trabalho e a construção possível que ocorre na escola, caracterizada por um trabalho interdisciplinar e coletivo com o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, com enfoque na diversidade e de caráter contra hegemônico.

## 2.8 VALIDEZ INTERPRETATIVA

As informações coletadas durante o trabalho de campo após o processo de triangulação precisam buscar uma forma de serem validadas no que se refere às interpretações dadas a essas informações. Para tal, a validade interpretativa constitui-se na forma como essa fidelidade das interpretações garante a credibilidade da pesquisa etnográfica. “A credibilidade da etnografia também é garantida pela fidelidade à informação e à validade interpretativa” (MOLINA NETO, 2010, p. 139).

Ainda na perspectiva de Molina Neto (2003, 2010), a validade pode se dar de forma descritiva, interpretativa e teórica, podendo apresentar-se em dois âmbitos: externo e interno. Segundo Bossle (2003), a validade nas investigações etnográficas faz-se necessária devido ao delineamento da pesquisa em que “o investigador é o próprio e principal instrumento de coleta das informações ao introduzir-se no mundo dos sujeitos para compreender o que eles fazem e os significados que atribuem ao seu fazer naquele contexto” (BOSSLE, 2003, p.133).

Assim sendo, construí a validade interpretativa do meu estudo nesses dois âmbitos. No âmbito externo, o processo iniciou-se logo após a transcrição das entrevistas. As transcrições

foram encaminhadas na íntegra por email aos professores colaboradores do estudo com meu pedido de que o material fosse lido atentamente e que se alguma informação não estivesse de acordo que me retornassem e apontassem o que tivesse que ser corrigido. Após esse movimento, todos os colaboradores do estudo remeteram-me suas devidas aprovações as transcrições, alguns surpresos com seus “vícios” de linguagem, outros com a clareza de suas respostas e concepções sobre o que foi conversado. Precisei alterar apenas uma informação referente à titulação de uma das professoras colaboradoras, pois transcrevi de forma equivocada o nome de seu programa de Pós Graduação, o que de pronto foi alterado para a redação deste relatório.

Após ter realizado o processo de devolução (GÜNTHER; SANCHOTENE, 2010), aos colaboradores da pesquisa e tendo a aprovação de todos sobre o que foi transcrito, obtive a validade descritiva (MOLINA NETO, 2010,2003), que constitui-se no primeiro nível de validade das informações coletadas. Ainda no âmbito externo, o segundo nível de validade desse estudo deu-se no momento em que as duas categorias de análise foram apresentadas a um professor de Educação Física experiente na Educação Básica e no Ensino Superior. As categorias de análise também foram apresentadas a dois professores de Educação Física que atuam tanto na Educação Básica quanto no Ensino superior e que no momento da elaboração deste estudo estavam cursando o doutorado no Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPCMH/UFRGS). Tais categorias de análise também foram expostas em reuniões do grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS).

O terceiro nível de validade constitui-se no âmbito interno e foi realizado através da triangulação das informações, no qual o aporte teórico, as informações coletadas no trabalho de campo e as interpretações do pesquisador indicaram a validade e fidedignidade dos “achados” do estudo.

## 2.9 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Para que uma pesquisa possa ser realizada, buscando responder aos seus questionamentos, contribuindo para a construção do conhecimento e que tenha real valor no âmbito social e acadêmico, a preocupação com as questões éticas é de fundamental importância nesse processo. Assim, este estudo é relacionado a um projeto maior intitulado A

*cultura escolar e a Educação Física na perspectiva teórico metodológica da etnografia e da auto etnografia*, sob a coordenação do Dr. Fabiano Bossle, registrado no sistema UFRGS/COMPESQ ESEFID sob o número 30576, pautado teoricamente nos estudos educacionais críticos, buscando compreender a organização da Educação Física em um caso particular de um determinado ano ciclo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que organiza seu currículo por projetos de trabalho.

Para tal, a escolha do campo, a negociação de acesso, a escolha dos participantes e seu consentimento em participar do estudo, o acesso aos participantes dos resultados obtidos e de suas manifestações ao longo do processo da pesquisa fizeram-se de suma importância no aspecto ético da pesquisa. No Brasil, atualmente as pesquisas envolvendo seres humanos são normatizadas pela resoluções nº 466 de 12 de Dezembro de 2012 e nº 510 de 07 de Abril de 2016 (BRASIL,2016).

Entendendo que tais resoluções orientam as normas éticas para todo projeto de pesquisa com seres humanos em nosso país, ficou evidente em nosso estudo a garantia da participação voluntária dos participantes, de seu direito de permanência e de desistência na participação em qualquer momento e também a garantia de não prejuízo de espécie alguma aos participantes. Foram usados também nomes fictícios para os professores participantes e para a escola, a fim de preservar a real identidade dos mesmos.

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. (BRASIL, 2012, p. 5).

Assim sendo, após a negociação de acesso, após ter tido permissão para ingressar na escola que serviu como campo de estudo e após a aproximação dos professores e consequente aceite dos mesmos em tornarem-se colaboradores do estudo, foi fornecido a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento do Estudo. Além desses documentos, para o diretor da escola foi entregue a Carta de Anuência da Escola, para que meu acesso ao local de pesquisa fosse permitido. Todos os termos em questão encontram-se nos apêndices desse estudo.



### 3 O PRODUTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento o produto desta pesquisa, o resultado das análises e interpretações que emergiram do campo de estudo através das informações coletadas, do aporte teórico e das interpretações do pesquisador. Os meses vivenciados na escola e o desenvolvimento do trabalho desvelaram novas leituras, desmistificaram pré conceitos, conceberam novos olhares, teceram novas perguntas e considerações. O exercício cotidiano do estranhamento, de fundamental importância em uma pesquisa etnográfica também continuou desenvolvendo a capacidade de transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”, segundo Velho (1978), capacidade esta que apenas um “mergulhar de cabeça” no campo (FLICK, 2004), através de uma presença continuada, densa e atenta conseguiu trazer à pesquisa. Compreender como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho das turmas de B10 da EMEF Zona Norte faz-se fundamental para responder ao problema desta pesquisa. Amparado na fundamentação teórica e guiado pelo que o campo de estudo mostrou, desenvolvi duas grandes categorias de análise para mostrar o que foi encontrado nesta pesquisa. Ressalto, e penso ser conveniente neste momento explicitar, que a opção teórica metodológica desta pesquisa, que se constituiu como um estudo de caso etnográfico, também definiu os rumos da construção de tais categorias, visto que as características que tornam o caso por si particular e interessante (ANDRÉ, 2012) evidenciam a profundidade da compreensão e análise do “caso de estudo”.

Assim, organizo a análise desta pesquisa em duas grandes categorias que levam em consideração o que acima já foi citado e que, no meu entendimento, contemplam em maior profundidade o que foi desvelado no campo de estudo.

Entendendo que as dinâmicas encontradas na escola formam um caminho entre o real, que se constitui na cultura escolar, e as teorias que fundamentam os projetos de trabalho, na primeira categoria de análise - “As transformações no *ethos* do coletivo docente de B10”-, analiso as mudanças no modo de ser deste coletivo para que efetivamente os projetos de trabalho pudessem ocorrer naquele ano ciclo. Ainda nessa categoria, descrevo como tais transformações no *ethos* do coletivo docente se constituem como parte da cultura da escola, influenciando na cultura escolar, na micropolítica da escola e nas representações deste coletivo sobre a Educação Física.

Na segunda categoria de análise - “A construção de um currículo em movimento”-, descrevo e analiso como as construções possíveis na realidade da escola movimentam-se entre as teorias e as possibilidades de execução dos projetos de trabalho, fundamentadas na diversidade, no trabalho coletivo e na interdisciplinaridade, buscando estabelecer aprendizagens significativas e podendo até mesmo caracterizar-se como uma opção contra hegemônica de pensar a organização curricular. Ainda nesta categoria, descrevo o movimento que se deu entre os projetos de trabalho construídos em B10 com a temática centrada no estudo do município de Porto Alegre e o projeto de escola para o ano letivo de 2016 que intitulava-se *Zona Norte em movimento: pela paz e diversidade*.

### 3.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO *ETHOS* DO COLETIVO DOCENTE DE B10

A construção desta categoria de análise fez-se necessária pelo entendimento de que a transformação desse coletivo docente em um grupo de trabalho efetivamente não se deu por obra do acaso, mas por aspectos que este grupo compartilha e que produzem significados. No entanto, antes de constituir-se dessa forma, o grupo de professores de B10 teve que repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas e suas concepções de ensino e docência para que a proposta dos projetos de trabalho realmente pudesse acontecer neste ano ciclo. Utilizo o que foi encontrado através dos instrumentos de coleta de informações para explicitar na forma de fragmentos de diálogos, entrevistas, anotações realizadas no diário de campo e em documentos analisados, as interpretações e análises realizadas.

Segundo Geertz (1989, p.93), o *ethos* caracteriza-se como “os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos”. Desta forma, pode-se pensar de que maneira esses aspectos e elementos de diferentes constituições individuais reuniram-se e transformaram-se em virtude de uma proposta de organização de trabalho. O modo de ser e de se constituir, tanto pessoal como profissionalmente, pode estar relacionado aos percursos de cada professor. As vivências, crenças e experiências anteriores são elementos que constituem o *ethos* de cada professor e que podem também sofrer alterações em algumas circunstâncias.

Concordando com Teixeira e Ramos (2011), de que o espaço educacional é um *locus* privilegiado de constituição de subjetividades e entendendo através do estudo de Sanhotene (2007) que as práticas pedagógicas podem constituir-se através de um saber plural proveniente das experiências pessoais aliadas à formação inicial, penso que a trajetória profissional do professor Paulo Ricardo, por exemplo, pode ter sido constituído desta forma.

A minha trajetória profissional, iniciou... Um pouco antes da faculdade já, depois continuou juntamente com as cadeiras da faculdade, porque eu sempre pratiquei muito esporte, mas a parte bruta do esporte né... sem muito conhecimento, e aí eu me inscrevi no vestibular pra Universidade Federal (UFRGS). Naquele tempo tinha prova prática, prova teórica, tinha prova, tinha prova específica em janeiro.... E a partir daí fui fazendo a faculdade para ter conhecimento teórico né dos esportes, qualquer tipo de atividade, dança... e aí minha parte profissional iniciou, meio que interligado uma coisa na outra. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Nas observações das aulas de Educação Física das três turmas de B10, evidenciou-se que o trabalho tinha a preocupação de desenvolver-se através de elementos do esporte, mesmo com o foco interdisciplinar dos projetos; essa característica sempre esteve presente nas práticas pedagógicas do professor Paulo Ricardo.

Após a chamada, o PEFI (professor de Educação Física) conduz a turma B11 até o centro da quadra (ginásio), monta um trabalho em forma de circuitos com pequenos cones e divide a turma em duas colunas (meninos/ meninas) para fazer um trabalho técnico de basquetebol, trabalho com condução de bola e fintas entre os cones. O trabalho prossegue utilizando as mais variadas possibilidades de condução de bola, drible e finta no basquetebol, utilizando os cones como obstáculo, e é finalizado inserindo os arremessos ao exercício. (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 14, 19/05/2016).

Pode-se perceber que a constituição do *ethos* do professor Paulo Ricardo leva em conta elementos que foram agregados ao seu fazer pedagógico pelas experiências e vivências pessoais e profissionais com o esporte.

Trabalhei em clínica de obesidade, clínica de controle de peso; fiz estágio em escolinha de futsal, estágio em academia, estágio em clinica de emagrecimento; trabalhei em equipe de futebol de campo sub 20, na época chamado de Juniores, hoje em dia se chama sub 20; trabalhei com futebol de salão também na preparação física. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Através da análise do documento nº 3, pode-se verificar que elementos da iniciação desportiva são estratégias norteadoras da ação pedagógica, caracterizando-se como possibilidades de aprendizagens, descritas para o segundo ciclo das escolas da RMEPOA através de seus referenciais curriculares (SMEDPOA, 2012, p.97). Assim sendo, o planejamento das aulas de Educação Física, em consonância com os referenciais curriculares e a constituição do *ethos* do professor estiveram interligados ao longo do ano letivo de 2016.

O trabalho que o professor Paulo Ricardo realiza em outros anos ciclo da escola também apresenta tais características, embora não com o caráter interdisciplinar que caracteriza a organização por projetos de trabalho com as turmas de B10, inclusive no

trabalho que realiza com algumas das equipes esportivas da escola, desenvolvendo treinamentos nas oficinas esportivas do projeto Cidade Escola e em algumas turmas de outros anos ciclos, fazendo observações de alunos com potencial para as equipes de competição nos próprios períodos de aula.

O PEFI contou-me como se está desenvolvendo a questão das equipes esportivas da escola e como foi o desempenho no Handebol masculino infantil nos JERGS<sup>5</sup> (ficaram em 4º lugar na competição na EMEB Liberato Salzano Vieira e Cunha), como foram difíceis os dias que antecederam ao evento, com contestações de alguns professores da escola com relação a participação das equipes, e o difícil comportamento de alguns atletas. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 29 20/08/2016).

Ainda nessa perspectiva, podemos *entender ethos* como “[...] o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição e a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (GEERTZ, 1989, p.93).

“Tenho o sonho de transformar o Zona Norte em uma potência esportiva entre as escolas da RMEPOA” (DIÁLOGO COM PAULO RICARDO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 29 20/08/2016).

Ao analisar de que forma pode ter ocorrido a aproximação do professor Paulo Ricardo ao coletivo docente de B10 e, por consequência, o que o levou a integrar um grupo de trabalho que busca transformar a organização curricular pensando em aprendizagens mais significativas, é importante que as características desse grupo possam ser identificadas e que se compreenda de que maneira aconteceu a resignificação do *ethos* do professor Paulo Ricardo ao inserir-se nesse grupo de trabalho, qual ou quais motivos e razões levaram o professor a inserir-se neste grupo de trabalho e aceitar o desafio da resignificação de seu *ethos* docente.

As professoras vieram me convidar para que eu trabalhasse com elas em B10 no ano de 2014, porque elas observaram que eu tentava, eu procurava as professoras de B20 para saber o que elas estavam trabalhando em B20, que basicamente é o Rio Grande do Sul (tema gerador), então eu trabalhava basicamente a Educação Física em função do Rio Grande do Sul, em função dos outros trabalhos que elas (professoras referência) faziam em B20. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Identificando no professor Paulo Ricardo características que poderiam trazer ao coletivo docente um professor de Educação Física comprometido com a proposta de trabalho e que conseguisse organizar os saberes deste componente curricular aos projetos de trabalho,

---

<sup>5</sup> Jogos escolares do Rio Grande do Sul, organizado pelo governo do estado do RS através de sua secretaria de Educação.

após convite realizado pelo grupo de professoras referência, Paulo Ricardo começou o trabalho no ano ciclo de B10.

Ai em 2014 eu comecei a trabalhar com B10, sempre tentando inserir a Educação Física no norte que elas (professoras referência) tinham me dado, no caso de B10 é o município de Porto Alegre (tema do projeto), então eu tento desenvolver trabalhos na Educação Física para que faça a ligação da Educação Física com Porto Alegre, com o município, com o que já aconteceu no município de Porto Alegre em termos de esporte, o que pode acontecer, ou o que está acontecendo. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

No entendimento do professor Paulo Ricardo, a construção dos projetos de trabalho acontece basicamente pela vontade de todos do grupo em realizar um trabalho interligado, com um “norte” único, com a possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo. Com isso, os projetos auxiliam no desenvolvimento de uma percepção de unidade curricular frente aos alunos e de interdisciplinaridade para o trabalho docente.

Mas também em sua percepção, o que pode ser um fator decisivo na constituição do trabalho é o desprendimento do grupo em realizar um trabalho em conjunto, fugindo da lógica que Oliveira et. al (2015), caracteriza como “cada um no seu quadrado”, em que cada professor isoladamente constrói seu trabalho através de suas concepções pedagógicas de forma individual sem preocupação com o contexto mais amplo e de trabalho coletivo.

Tu tens que te despir de vaidade, tu não podes ser um profissional de Educação Física vaidoso e achar que tu sabes mais que as professoras referência, ou que a professora de idioma, ou que a professora de arte e educação, ou que a professora volante, porque senão tu não vai desenvolver trabalho nenhum. Tu vais ficar no teu canto né, como uma espécie de apêndice e a Educação Física vai ser um apêndice e os professores trabalhando em conjunto, essa é a minha visão. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Ainda nesta linha de raciocínio a professora Karine, referência da turma B13, consegue visualizar o trabalho coletivo realizado neste ano ciclo. Após ser perguntada em entrevista se já tinha tido outra experiência de trabalho com foco interdisciplinar como a que ocorre na escola Zona Norte, ela assim responde:

Conseguindo agregar como a gente agrega aqui não, porque aqui na B10, além das professoras referência, a gente consegue agregar os especializados né, todos eles também nos apoiam e ajudam na construção do trabalho de Porto Alegre, a professora de espanhol trabalha vocabulário, professora de Arte e Educação, professor de Educação Física, né, todos são parceiros para as atividades que a gente faz, tanto na escola, quanto fora. (KARINE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2016).

As relações que se estabeleceram nesse grupo de trabalho, aliadas às crenças docentes, podem ser compreendidas como um fator importante na busca pelo entendimento de como se construiu o *ethos* desse coletivo docente e como esse *ethos* se estabeleceu na cultura da escola. Nesse sentido, Popoaski afirma que:

A construção do *ethos* escolar é um processo dinâmico de compartilhamento e aprendizagem de um modo de pensar a instituição, de crenças, de sentimentos e valores adquiridos e preservados como forma de garantir a sobrevivência do grupo e da instituição. Ele é produto da aprendizagem grupal, ou seja, um grupo de pessoas que compartilham experiências ao longo do tempo vai deixando nelas uma visão compartilhada que vai sendo interiorizada, dando ao grupo segurança no agir. A construção do *ethos* escolar deve ser vista como construção interna, resultado do jogo de relações que nela se processam. (POPOASKI, 2011, p.05).

E essa construção interna, processada em um jogo de relações estabelecidas no contexto da escola transformaram o *ethos* desse coletivo docente, em virtude do que começou a ser construído coletivamente, na evolução do processo criativo e principalmente pela segurança que passaram a ter com a continuidade da proposta. As crenças desse grupo de professores em uma proposta didática que pudesse dar um novo sentido às aprendizagens dos alunos, tornando-as mais significativas, foram o início do movimento. Com relação a isso, podemos interpretar que:

As crenças docentes são imagens que o professorado faz de si mesmo, de seu trabalho e dos modelos e sonhos que persegue, se traduzem em normas e princípios de ação no ensino e fora dele. Essas crenças identificam tipos de professores, diferentes categorias de experiências docentes e, sobretudo, o essencial de sua ação docente. Além disso, distinguem os coletivos docentes de outros grupos no contexto social e cultural. Têm também sua máxima validade identificadora quando estão situadas temporalmente na relação do sujeito histórico com o contexto social. Isto é, o sujeito representa o mundo e gera cenários e modelos mentais de acordo com o que acredita e o que conhece dele. (MOLINA NETO, 2003, p.150).

A “mola propulsora” para que os projetos de trabalho tivessem início na escola, e mais precisamente no ano ciclo de B10, foram as crenças docentes, e após a consolidação do trabalho outros aspectos foram sendo compartilhados pelos professores, como o trabalho organizado de forma coletiva, a não hierarquização de componentes curriculares, o foco interdisciplinar das ações didáticas e a construção de um trabalho buscando dar ênfase aos aspectos relacionais e globais do conhecimento.

Olha, essa questão dos projetos, dentro dessa minha pequena experiência né, eu já trabalhei de várias formas, já trabalhamos com centro de interesses, com a questão dos planejamentos de unidades, mas eu acredito né e graças a Deus a gente trabalha assim com projetos porque nós conseguimos trabalhar

com os alunos bem dentro da realidade deles, o trabalho ele não é uma coisa assim tipo a questão assim do abstrato, o nosso foco de trabalho é Porto Alegre, o nosso projeto é Porto Alegre e a nossa ideia é pelo menos uma vez por mês vivenciar realmente a cidade porque quando eles forem trabalhar, eles saberem o que eles estão trabalhando, a questão do livro não interessa, a questão de olhar a gravura em livro não interessa, o que nos interessa é a questão do vivenciar, o conhecer. (JULIANE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

Segundo Popoaski (2011) o modo como são realizadas as coisas na organização escolar, constitui o *ethos* próprio daquela escola, assim sendo, com a opção por projetos de trabalho e a consolidação deste trabalho compartilhado pelos professores do ano ciclo de B10, pode-se interpretar que as transformações no *ethos* desse coletivo docente além de produzir aspectos simbólicos compartilhados por estes atores sociais, produziu novas representações nesse grupo de professores frente à cultura da escola, que, por sua vez, produziram ressignificações em elementos da micropolítica da escola, das representações docentes da Educação Física inserida na perspectiva dos projetos de trabalho e da própria cultura escolar.

### **3.1.1 A ressignificação da micropolítica da escola através dos projetos de trabalho**

Após entender como se transformou o *ethos* do coletivo docente de B10 e quais fatores do contexto da escola podem ser pensados de forma peculiar através da opção pelos projetos de trabalho, entendo ser a micropolítica da escola um elemento importante a ser considerado na compreensão da estrutura desta opção de organização curricular.

Segundo Borba; Wittizorecki e Bossle (2013), a micropolítica escolar caracteriza-se pelas alianças, interesses, conflitos, coalizões, transações, negociações, resistências, controle e poder construídos no universo particular da escola e que atravessam o trabalho docente. Para Ball (2012), tais relações estabelecem-se de forma central na organização escolar, podendo construí-la, reconstruí-la ou transformá-la.

Na organização por projetos de trabalho na escola Zona Norte, as relações no âmbito da micropolítica escolar estabeleceram-se de forma potente e constituíram um importante ponto de análise e interpretação neste estudo.

A construção dos projetos de trabalho no âmbito do ano ciclo de B10 começou a tomar forma a partir das relações sociais constituídas em uma rede de trabalho que se iniciou através de relações informais em um primeiro momento, transformando-se, posteriormente, em acordos formais dos professores do referido ano ciclo. Tal movimento é caracterizado por Ball (2012), como as políticas interpessoais constituídas no âmbito da escola que podem influir no trabalho docente. Esse movimento na escola Zona Norte construiu afinidades

neste coletivo docente que podem ser vistos também como o que Borba; Wittizorecki e Bossle (2013), caracterizam como alianças que se estabelecem dentro da escola e, neste caso, em um ano ciclo específico.

A gente tem uma constituição forte porque tu (pesquisador) acompanhas os professores, tu estás vendo, assim, nós somos extremamente diferentes né, conflituosas, uma está sempre discutindo com a outra, mas particularmente se tu não tivesse aquele ambiente de trabalho, talvez tu nem trocarias muitas ideias, muitas informações naquele momento de planejar, porque a outra é diferente de mim, age de uma forma diferente; se não tivesse aquilo ali (projetos de trabalho), parece que nem a gente se comunicaria da mesma forma, mas se reúne a gente cresce, a gente tem muita potência de fazer muitas coisas assim. Eu gosto do grupo de B10 porque a gente sempre pensa muitas ideias, esse ano a gente tá até um pouco mais parada né, mas pensa muita coisa e uma se motiva em relação à outra: “ vamos fazer assim, vamos fazer tal coisa”. De certa forma acho que a escola tem essa característica de planejar junto. (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

De acordo com o que manifesta a professora Amanda, dois pontos importantes da construção micropolítica podem ser analisados em sua fala. O primeiro, os conflitos que nascem das diferenças, mas que constituem a essência do trabalho que cresce e se desenvolve a partir das diferenças e que se consolida nas mesmas crenças de que uma nova organização curricular pautada pela “leitura do mundo” (FREIRE, 1992) pode ser possível e pode ser construída mesmo que dentro de uma organização escolar ainda muito distante do que Santomé (2013) denomina como redes, as quais se constituem como estruturas sociais flexíveis que se adequam à comunidade e a suas necessidades, ressignificando tempos, espaços, locais e principalmente rotinas, mas que, ainda assim, buscam essa construção dentro do possível nesta estrutura.

Outro ponto que pode ser analisado é em relação ao que Ball (2012) define como a história política particular da instituição, em que aspectos já circunscritos na cultura da escola podem fazer com que as relações sociais aconteçam a partir do que historicamente já é constituído; e essa é a interpretação que faço quando Amanda relata essa característica da escola de “planejar junto” (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016), já que a escola Zona Norte tem em sua constituição cultural o trabalho coletivo, interdisciplinar e voltado à diversidade.

A partir disso, as duas dimensões que, segundo Ball (2012), articulam os processos da micropolítica na escola estão presentes: conflito e controle. O controle, nesse caso seria a maneira com que a escola a partir de sua supervisão pedagógica consegue alinhar os projetos de trabalho realizados no ano ciclo de B10 com o projeto maior da escola.



Olha, aqui na escola é uma questão, é um trabalho que é bem assim alinhavado, que é costurado pela supervisão; assim eu acho que o trabalho que o pessoal da supervisão faz de trazer essa questão dos projetos de ano ciclo/projeto de escola, porque assim a escola tendo um projeto, ela trabalha unida, a gente consegue ver dentro do mesmo projeto vários olhares né, e eu acho isso bem legal” (JULIANE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

Assim os interesses que constituem o trabalho do ano ciclo de B10 vão ao encontro dos interesses da escola e mais uma aliança pode ser verificada: a aliança entre os interesses, a ideologia e a participação deste ano ciclo com o poder e o controle que emanam da direção da escola. Nesse sentido é que entendo a ressignificação da micropolítica na escola, pois o controle é emanado do processo participativo, da construção coletiva que em determinado momento passa por uma “costura” da supervisão pedagógica (poder) para que possa estar inserido ao projeto maior da escola.

Desta forma, os projetos do ano ciclo de B10, que partem do estudo do município de Porto Alegre como tema, buscam fazer um “link” com o projeto maior da escola que tematiza a paz e a diversidade, como foi informado pela supervisora Camile:

Eu tenho uma preocupação bem grande com esse link, o projeto da escola. O projeto maior em linha gerais é a paz e a diversidade, então é bem possível fazer esse “link” e há essa preocupação de organizar as atividades dentro do projeto de B10 e do Zona Norte em Movimento, que é o projeto maior da escola. (CAMILE, ENTREVISTA REALIZADA EM 25/10/2016).

Aspectos do movimento de um currículo que busca contemplar em sua concepção a não estagnação das aprendizagens somente nos conteúdos e que buscam através do reconhecimento da educação pela paz e diversidade também podem ser encontrados no estudo do ano ciclo de B10. Ao analisar o documento número 3, em sua justificativa, podemos constatar essa ligação.

O estudo sobre o município de Porto Alegre é o assunto norteador na área sócio- histórica para as turmas do primeiro ano do segundo ciclo. Assim, o projeto “Descobrimo Porto Alegre: observação, reflexão e valorização”, propõe pensar a história do município mantendo a curiosidade infantil e ampliando as relações dos alunos com os espaços públicos, diferentes realidades e o patrimônio cultural da cidade. Também, a observação e valorização da cultura Afro- Brasileira em Porto Alegre, através do estudo e vivência nos espaços e “territórios” permeados com a história do negro em nosso Município, contempla uma parte significativa dessa proposta. Acredita-se que nossos alunos, ao descobrirem ou (re) descobrirem espaços e situações cotidianas da nossa realidade, refletirão sobre a sua realidade e dessa maneira, poderão elencar ações posturas de valorização do município. Desta forma, este projeto integra-se à temática de trabalho anual adotada pela escola, “Zona Norte em movimento pela paz e diversidade”. Ao circular pela cidade, (re)significando a relação com espaços públicos, históricos e culturais, nos colocamos em movimento enquanto coletivo

educativo, construindo entre alunos e professores o sentimento de pertencimento e co-responsabilidade na construção de uma cidade melhor para todos” (FRAGMENTO DOCUMENTO nº 2, ANALISADO EM 26/04/2016).

A partir dessa perspectiva, entendo que aspectos da micropolítica da escola, que a princípio podem ser considerados antagônicos, nesse caso podem ser considerados complementares, pois as alianças que se construíram nesse coletivo docente e que tiveram início através das crenças em comum foram tensionadas por conflitos que foram a base da construção das propostas de trabalho que, por sua vez, construíram uma nova forma de se relacionar com o aspecto de controle, pautada pelo diálogo e pelo fazer e planejar junto, construindo, assim, uma relação micropolítica ressignificada.

Concordando com Ball (2012) quando afirma que conflito e controle são conceitos reais que podem demonstrar a forma da organização da escola, entendo também quando este autor estabelece uma relação em que o controle emana do poder e conduz a dominação. No caso do presente estudo, podemos ver que o controle não tem tal objetivo, mas sim de uma construção em conjunto. As relações que emergem dos aspectos políticos no âmbito da escola podem dar novos sentidos e significados às ações docentes; entendendo que os diferentes interesses, resistências, negociações e alianças podem caracterizar a organização da escola a escola Zona Norte e seu coletivo docente de B10 construíram uma forma particular de estabelecer essa relação micropolítica.

### **3.1.2 As representações de Educação Física construídas pelo coletivo docente de B10 no contexto dos projetos de trabalho**

Após compreender o processo de transformações e ressignificações pelos quais passaram o *ethos* docente e a micropolítica escolar respectivamente, outro importante aspecto que emergiu e desvelou-se ao longo do trabalho de campo são as representações do coletivo docente acerca da inserção e da organização da Educação Física na perspectiva dos projetos de trabalho. Entender como este componente curricular com saberes e características próprias pôde constituir-se nessa ação didática e quais implicações foram geradas na cultura escolar a esse respeito, foi o que me motivou a realizar este estudo. Tendo como pressuposto que os projetos de trabalho estão fundamentados na interdisciplinaridade e que as relações estabelecidas nas alianças micropolíticas que constituíram o trabalho geraram representações acerca da organização curricular e de seus componentes, penso ser necessário compreender as representações de Educação Física construídas pelo coletivo docente de B10.

O trabalho do Paulo Ricardo (PEFI) é um trabalho muito integrado da Educação Física né, ele tem obviamente os conteúdos da disciplina dele a serem trabalhados, mas ele está sempre junto, presente nos planejamentos, nas atividades, nas saídas pedagógicas, ele sempre agrega né, se tem que trabalhar mapa alguma coisa ele sempre ajuda, é como vou te dizer... é um elemento integrador no conteúdo assim. (KARINE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2016).

No entendimento da professora Karine, a Educação Física tem seus conteúdos próprios a serem desenvolvidos, mas quando inserida nos projetos de trabalho passa a ser um elemento integrador no conteúdo e que agrega aos projetos com seus saberes e conhecimentos peculiares. Nesse sentido, entendo a Educação Física como um dos elementos de uma “prática inovadora” que, segundo Silva e Bracht (2012), rompe ou não dá continuidade à Educação Física de forma hegemônica. Ainda pensando sobre como interpretar a forma como a professora Karine construiu suas representações da Educação Física na perspectiva dos projetos de trabalho, recorro a Fonseca, quando esta autora afirma que

Se nos propormos ao desenvolvimento de uma prática pedagógica em Educação Física com propósito de avançar para além do movimento pelo movimento, se pretendemos garantir à Educação Física resgatar, na prática, a condição de componente curricular, tal proposta deve visar o desafio e a mobilização também da atividade mental para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. É preciso mudar, envolver o aluno numa experiência sociocultural concreta, na qual sejam respeitadas suas condições prévias para a construção do conhecimento. (FONSECA, 2015, p. 34).

No entendimento da supervisora pedagógica Camile, a Educação Física, de forma geral, apresenta uma boa organização didático pedagógica e, quando inserida nos projetos de trabalho, também consegue desenvolver de maneira satisfatória o planejamento coletivo.

Pois bem, nos meus vinte anos de magistério essa foi a primeira escola em que eu vejo um grupo de Educação Física que trabalha... ahm..., que trabalha muito bem, com aulas organizadas, com aulas planejadas; assim né, na medida do possível eles tentam se adequar, tentam se inserir nas discussões do ano ciclo né, então o pessoal é, sempre que o tema do projeto ou o tema do trabalho oferecem oportunidade, eles sempre conseguem se localizar, conseguem se colocar, são bem participativos.(CAMILÉ, ENTREVISTA REALIZADA EM 25/10/2016).

Nesta perspectiva, a representação desenvolvida pela supervisora pedagógica aponta para um componente curricular bem estruturado dentro da organização de trabalho e principalmente concebidos por sólidos aspectos didáticos. Segundo Wittizorecki (2016, p.81), podemos pensar a didática como “um conjunto de aspirações, decisões e ações que visam organizar, sistematizar e materializar os processos de ensino-aprendizagem”. Visualizo

também, descrito neste conceito da supervisora pedagógica, a concepção de Saviani (2011, p.06) de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A intencionalidade pedagógica pode ser interpretada como a principal representação da supervisora pedagógica acerca das práticas que são desenvolvidas pela Educação Física como componente curricular na perspectiva dos projetos de trabalho e da forma como se caracteriza na cultura da escola Zona Norte. Entendo também que tal intencionalidade, descrita na fala da supervisora Camile, caracteriza-se como “uma aula onde as práticas corporais sistematizadas possam ser desenvolvidas para além do movimento” (FONSECA, 2015, p.37).

Entendo que a intencionalidade pedagógica e as representações de Educação Física para além do movimento que foram construídas por este coletivo docente ficam evidenciadas também por estes dois fragmentos de entrevistas da professora referência da turma B12 Amanda e pela professora referência da turma B11 Juliane

“É um trabalho que a Educação Física está presente (projetos de trabalho), porque eu acho que não dá para a gente olhar só na disciplina, tem que olhar nesse todo né, a questão das saídas (pedagógicas), a circulação nos espaços públicos de Porto Alegre é uma questão que tem o corpo, a ocupação do espaço, é muito da Educação Física né, então eu acho que ahm... tem que trazer essa parte da aula buscando essa linha mais dos outros espaços.” (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Entendimento parecido ao manifestado pela a professora Amanda é compartilhado pela professora Juliane: “A gente tenta fazer com o Paulo Ricardo né, unir as nossas demandas com as dele” (JULIANE, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/11/2016).

Ao analisar os fragmentos acima, fica evidenciado que as professoras Amanda e Juliane percebem a Educação Física e suas possibilidades como uma maneira de fazer com que os alunos entendam os movimentos que ocorrem na cidade de Porto Alegre (tema do projeto de B10) e sua constituição quanto cultura corporal em deslocamento pelos espaços públicos da cidade, unindo esse entendimento ao que já é ou pode constituir-se no espaço da cidade quanto a esse aspecto da cultura humana que atravessa a cultura escolar através da Educação Física.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores aborda que:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um

“sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e de suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Na parte inicial do projeto de B10, “Descobrimo Porto Alegre: observação, reflexão e valorização”, o professor Paulo Ricardo não estava presente por ainda encontrar-se em licença saúde pós operatória; o retorno do professor à escola deu-se em 02/05/2016, por isso não esteve presente na saída pedagógica das turmas de B10 no ônibus Linha Turismo<sup>6</sup>, oportunidade em que os alunos puderam visitar pontos específicos da cidade. Esta saída ocorreu no dia 29/03/2016, aproveitando o ensejo das comemorações da semana de Porto Alegre.

Ao retornar as suas atividades e tomar conhecimento do andamento do projeto, que teve o início de seu planejamento ainda no ano letivo de 2015, o professor Paulo Ricardo, após conversa com o coletivo docente, inseriu dentro do projeto e, aproveitando a saída pedagógica que ocorreu para fazer um reconhecimento das equipes de futebol profissional da cidade e a localização de suas sedes. Foi solicitado um trabalho de pesquisa sobre o campeonato gaúcho de futebol, que se encerraria no dia 19/04/2016, então, no dia 10/05/2016 (Observação nº 13), o professor Paulo Ricardo solicitou primeiramente à turma B11 o trabalho de pesquisa.

“Gente, o trabalho deve ser feito aqui na escola, na sala de informática, se os pais quiserem podem vir aqui falar comigo, quem quiser pesquisar em casa ok. Vocês devem pesquisar os vinte clubes que disputaram o campeonato gaúcho da 1ª divisão de futebol profissional, depois em qual cidades estes clubes estão sediados e por ultimo quais clubes têm sede em Porto Alegre.” (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 13, 10/05/2016).

Após a pesquisa realizada pelas turmas B11, B12 e B13, no dia 31/05/2016 (observação nº 15), o professor Paulo Ricardo na turma B12, período em que realizei observação, identificou com os alunos os três clubes da cidade de Porto Alegre; no passo seguinte, foram trabalhados a localização das sedes destes clubes na cidade, aspectos históricos, esportivos e como se identificam na cultura da cidade, o professor identifica também o esporte como fenômeno social e o futebol como esporte de massa e como estes fatores estão estabelecidos na cultura da cidade de Porto Alegre.

O encerramento das atividades desta parte do projeto inserido na Educação Física ocorreu no dia 14/06/2016. Neste dia, registro no diário de campo o seguinte dialogo:

---

<sup>6</sup> Ônibus de 4 metros de altura com o segundo andar aberto, que realiza o city tour pela cidade de Porto Alegre, percorrendo os principais pontos turísticos e históricos da cidade.

“Procuro mostrar para eles os aspectos que envolvem esses clubes na cidade, mas não apenas a parte esportiva, mas tudo que envolve, como estes clubes estão, a distância para escola, torcida, etc.” Então digo ao PEFI: “ Mas sabes que teu trabalho marca mais né (referindo-me aos aspectos trabalhados a respeito da cidade). Ao que PEFI responde: “ Sim, sim eles captam com mais intensidade estas informações relacionadas à Educação Física, mas acredito que estes conceitos são potencializados também nas aulas das professoras referência.” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO nº 17 14/06/2016).

Após a realização deste trabalho de pesquisa inserido no projeto do ano ciclo de B10, podem-se analisar aspectos do *ethos* docente do professor Paulo Ricardo que foram transformados, as questões micropolíticas desse ano ciclo e as representações do próprio professor de Educação Física que trabalhou o futebol como esporte de massa e repensou o trabalho com esporte, abordando-o como fenômeno social circunscrito à cultura da cidade de Porto Alegre. Para interpretar os sentidos atribuídos a este trabalho inserido no projeto do ano ciclo de B10, recorro mais uma vez ao Coletivo de Autores, quando aborda o trabalho sobre o esporte na escola:

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.70).

No trabalho de interpretar as representações de Educação Física construídas pelo coletivo docente de B10, anteriormente a professora Amanda mencionou que uma das possibilidades de trabalho da Educação Física nos projetos seria a identificação sobre quais espaços públicos e privados a cultura corporal do movimento estaria ocupando na cidade. Entendo que o esporte como parte desta cultura pode ser analisado em suas diferentes “significações objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), mas para que possa ser repensado no âmbito dos projetos de trabalho, não deve ser trabalhado no sentido restrito (KUNZ, 2014), mas de forma ampla, em que os aspectos socioculturais e políticos de sua atuação na vida da cidade possam ser identificados e relacionados pelos alunos.

Nesse sentido, Kunz e Costa (2016) identificam o esporte como o fenômeno social com maior expansão e valorização na atualidade, não apenas no âmbito comercial, mas também cultural; no entanto, o mesmo não consegue ser trabalhado na escola em seu “sentido amplo” (KUNZ, 2014). E, na busca pela compreensão ampla dos fenômenos que cercam a vida cotidiana dos alunos, é que se constitui a proposta de organizar o currículo por projetos de trabalho.

### 3.1.3 A ressignificação da cultura escolar através dos projetos de trabalho

“Criou-se a cultura dos projetos de B10, alunos de A30 criam expectativa” (AMANDA, FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, 10/03/2016).

Através dessa afirmação feita pela professora Amanda, pode-se refletir de que maneira os projetos de trabalho desenvolvidos pelo coletivo docente de B10 se constituíram na cultura da escola Zona Norte e de que forma influem na cultura escolar. Para Santos (2012), pode-se afirmar que cultura se constitui em um conjunto de símbolos (normas, regras, modos de pensar e fazer) que conferem ao indivíduo ou grupo uma identidade própria que permite a distinção de um grupo ou de outro por meio de suas ações concretas.

Segundo Silva (2006), a escola pode ser considerada uma instituição com cultura própria, sendo caracterizada pelos elementos que a compõem. Segundo a autora tais elementos são: seus atores (famílias, professores, alunos e gestores), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que podem se consolidar ou não por um determinado tempo).

Entender como os projetos de trabalho se constituíram e se estabeleceram na cultura da escola e como ressignificaram elementos da cultura escolar, partindo do ano ciclo de B10 e estabelecendo um diálogo com o restante da escola, é o que proponho nesta subseção.

“Eu cheguei aqui em 2001, não consigo assim identificar de forma clara o quando é que tem início (projetos de trabalho), isso, porque quando eu cheguei em 2001 aqui, para trabalhar então no SEJA<sup>7</sup>, os profissionais que aqui estavam, eles já trabalhavam dessa maneira. Existia um momento aqui no SEJA que eles chamavam de expoência, então era alguns dias que o SEJA parava e apresentava os mais diversos trabalhos desenvolvidos com os alunos. E era um momento onde os professores apresentavam coisas para os alunos ligadas ou as artes cênicas, então eles se fantasiavam, apresentavam um sarau poético, apresentavam uma trova, faziam esquete, onde os alunos participavam desses esquetes, e isso tudo que eu te falei, culminava no refeitório do SEJA, porque ao longo e aí foi onde eu fui me identificando e me incorporando ao longo do trabalho, porque a gente não dividia assim por semestre, coisa que hoje está pontual, semestres e tal, mas ao longo de um determinado período nós escolhíamos alguma região do planeta, algum país, e estudávamos a cultura daquele país através da culinária. Então, o que era produzido, como era produzido né, quais eram as danças típicas, a indumentária, como eles falavam, qual o idioma oficial, religião, traços culturais marcantes e aí nós buscávamos apresentar isso, nesse momento, e a

---

<sup>7</sup> Serviço de Educação de Jovens e Adultos, posteriormente substituído pela modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos

parte da culinária então, era servida para os alunos, a gente buscava reproduzir aquilo o mais fiel possível.” (MARCOS VINÍCIUS, ENTREVISTA REALIZADA EM 02/12/2016).

Através desse resgate histórico feito pelo diretor Marcos Vinícius de práticas pedagógicas realizadas interdisciplinarmente de forma coletiva e utilizando os princípios dos projetos de trabalho, pode-se visualizar que essas concepções pedagógicas já estão circunscritas na cultura da escola há bastante tempo. Assim, podemos interpretar que a opção pelos projetos de trabalho vem referenciada pelo que já estava culturalmente presente na constituição da escola, corroborando, assim, o que Santos (2012) nos afirma, que a cultura da escola pode ser entendida como a marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados na experiência vivida no cotidiano escolar, que, por sua vez, *constrói o ethos* cultural da escola. Neste caso, um fragmento da entrevista da professora Amanda parece elucidar o início desta forma de pensar o trabalho pedagógico na escola:

“Eu acho que isso tem um pouco a ver com a pedagogia dos ciclos, porque aqui na escola eu já ouvi as gurias conversando que logo que se construiu essa ideia de ciclos que começaram a trazer através da SMED fizeram muito essa ideia de sair de conhecer a comunidade, de ouvir, de montar projeto muito também motivado pela teoria de Paulo Freire, de achar temas geradores. Então eu acho que daí que nasceu porque todo o ano já é por hábito a gente escolher temáticas, a gente escolher formas de trabalho, e as vezes mesmo que nós tenhamos temáticas maiores, como por exemplo, Porto Alegre, a gente tem trabalhos mais focados, que a gente se envolve muito, então a questão da consciência negra que vai vir, a questão do Adote<sup>8</sup> que vai vir né, eu acho que essa cultura assim e também são as pessoas que vão plantando essas sementes”. (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Para interpretar o que a professora Amanda coloca quando diz que a cultura é construída na vivência e na experiência das práticas pedagógicas e que vão sendo “plantadas” pelas pessoas, recorro a Forquin (1993, p.167) para sustentar que “a escola também é um “mundo social” que tem suas características próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Acredito então, que os aspectos simbólicos compartilhados pelo coletivo docente da escola de uma forma geral podem ter influenciado o coletivo docente de B10 a encontrar uma forma didática para materializar o que simbolicamente se constitui na

---

<sup>8</sup> Adote um escritor, projeto da SMEDPOA com a câmara do livro do RS em que as escolas adotam as obras de um determinado autor para leitura e reconhecimento de sua obra e posteriormente o autor visita a escola para conversar com os alunos acerca de sua obra e especificamente dos seus livros que foram estudados pelos alunos.



cultura da escola, no caso, um pensar e fazer pedagógico com caráter interdisciplinar, coletivo, voltado para as relações mais complexas do conhecimento.

Ainda neste fragmento da entrevista da professora Amanda, pode-se observar que a construção da cultura da escola revelou traços de identidade da rede à qual pertence a escola e essa “identidade” se construiu em um dado momento histórico da RMEPOA e permaneceu na cultura de suas escolas fazendo parte destes “traços” culturais que notadamente parecem estar estabelecidos na referida rede ainda nos dias de hoje.

Ao voltar aos elementos que segundo Silva (2006) compõem a cultura escolar, me deparei com o elemento institucional e, mais precisamente no que tange à organização escolar, para entender que elemento dessa cultura pode ter sofrido ressignificação através do que se constituiu na cultura da escola. Mais uma vez recorrendo a Forquin, entendo que a cultura escolar:

Pode se definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167).

Na organização por projetos de trabalho, esse “conjunto” de aspectos que caracterizam a cultura escolar podem ser pensados de formas diferentes, principalmente a relação dos tempos e espaços escolares, a não hierarquização dos componentes curriculares e, principalmente, a não fragmentação do conhecimento, conforme a matriz disciplinar do currículo. Entendendo ser a organização escolar o fator que determina o andamento do trabalho e de tudo aquilo que é “normatizado”, “rotinizado” e socialmente aceito no ambiente da escola, visualizo que os achados na escola Zona Norte remetem ao que mostra Zabala quando afirma que:

O enfoque globalizador tenta romper com uma trajetória que transformou as disciplinas nos únicos objetos de estudo, traindo, assim, sua verdadeira essência, a razão pela qual foram criadas. Situação que hoje ainda tem uma forma e um grau de sobrevivência que seria totalmente incompreensível, não fosse pelo peso do costume e da história. (ZABALA, 2002, p.37).

Compartilho do entendimento de Zabala que ao desenvolver-se na cultura escolar uma perspectiva de falta de diálogo entre os diferentes saberes, a compreensão do “mundo real” e as relações complexas do conhecimento tornam-se evidentemente mais difíceis de serem reconhecidas.

### 3.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Nesta categoria de análise, procuro interpretar a construção de um currículo que se movimenta entre as teorias que fundamentam os projetos de trabalho e as possibilidades reais de execução na escola. Entender as relações que se estabelecem entre as teorias e a construção de um currículo possível em uma escola que, embora procure trabalhar com os princípios que fundamentam os projetos de trabalho, está inserida em uma rede de ensino que mesmo constituída por ciclos de formação, ainda está estruturada de forma disciplinar, fragmentada, pautada pela obtenção de resultados, índices de avaliações externas e pela sobreposição dos conteúdos a própria aprendizagem.

Compreender esse movimento de deslocar-se do ideal ao real, possibilitando transformações na cultura escolar, afirmando e estabelecendo uma cultura de escola baseada no trabalho realizado interdisciplinarmente, de forma coletiva, pela diversidade e constituindo-se de forma contra hegemônica, foi um exercício potente na realização deste estudo. Estando junto com o coletivo docente do ano ciclo de B10, fui tecendo minhas interpretações a respeito dos sentidos e significados atribuídos por estes atores sociais a suas próprias práticas e de como conseguem desenvolver seu trabalho no “movimento” entre o projeto do ano ciclo e o projeto maior da escola, como se deu esta construção e como organizou-se a Educação Física neste contexto.

Para melhor compreender o que neste sentido visualizei na escola Zona Norte, descrevo esses “movimentos” em três subseções. Na primeira, descrevo e analiso o movimento entre as teorias dos projetos de trabalho e a construção possível na escola; na segunda subseção abordo as relações interdisciplinares de trabalho coletivo, com foco na educação pela diversidade e construção de aprendizagens significativas e fecho esta análise focalizando os sentidos contra hegemônicos de pensar o currículo por projetos de trabalho constituídos no trabalho do ano ciclo de B10 na escola Zona Norte.

### **3.2.1 – Entre a teoria e o possível: a construção dos projetos de trabalho no ano ciclo de B10**

Nesta subseção, procuro interpretar de que forma se constituiu esse “movimento” entre as teorias que sustentam os projetos de trabalho e as suas possibilidades de execução na escola. Entendo que os professores do ano ciclo de B10 localizam e entendem a fundamentação teórica dos projetos de trabalho, mas compreendem também os limites e as possibilidades que a escola impõe à organização escolar e curricular e à formatação das ações didáticas inseridas neste contexto. Para melhor situar tais concepções, recorro a fragmentos do trabalho de campo que evidenciam a busca por esse “movimento”, pelos professores da escola Zona Norte, em especial o coletivo docente do ano ciclo de B10.

Então começou uma dinâmica no grupo, –foram entregues algumas fichas com frases que contemplavam quatro tópicos: currículo, aprendizagem, planejamento e avaliação; cada frase deveria ser identificada e colocada no tópico correspondente no quadro construído. Assim, o entendimento sobre o conteúdo das fichas era alocado dependendo do consenso do grupo em cada um dos tópicos separados no quadro. Após, o grupo foi dividido por ano ciclo e cada subgrupo recebeu um texto sobre projetos de trabalho e sobre como essa organização curricular se desenvolve e pode tornar os conteúdos conceituais mais próximos da realidade e do contexto social do aluno (Métodos de Projetos X Projetos de trabalho: entre novas e velhas ideias - Menezes; Cruz, 2007), tornando os conteúdos mais significativos. Me inseri no grupo do segundo ciclo, que debateu em profundidade os projetos que estavam ocorrendo naquele ano letivo e, segundo esse grupo, há pouca comunicação entre os anos ciclos e seus respectivos projetos. Houve uma pausa para um intervalo. Após o intervalo, cada subgrupo dirigiu-se à sala onde o trabalho começou e no grande grupo expuseram seus entendimentos e apontamentos do texto e de suas concepções sobre os projetos de trabalho e como eles ocorriam na escola. O primeiro subgrupo relatou a necessidade de uma maior articulação entre os projetos dos ciclos e a melhora na comunicação interna sobre o que está ocorrendo em cada projeto, visando aprimorar o trabalho e o planejamento coletivo. O segundo subgrupo expôs a preocupação com o trabalho coletivo, como a avaliação dos projetos de trabalho podem ocorrer e como o conteúdo conceitual pode constituir-se dentro da composição do projeto de trabalho. O terceiro subgrupo externou a preocupação com os tempos de aprendizagem, questionando o tempo de duração do projeto norteador da escola que dura todo o ano letivo e que poderia ter dois projetos norteadores por ano, realizando a avaliação do primeiro ao término do primeiro semestre e a avaliação do segundo ao término do ano, para que a questão da avaliação fosse melhor contextualizada. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, SABADO DE PLANEJAMENTO COLETIVO, OBSERVAÇÃO 24, 06/08/2016).

No sábado 06/08/2016 aconteceu o terceiro planejamento coletivo na escola Zona Norte. Na estrutura que regia a rotina das escolas e a formatação do funcionamento da rede

municipal de ensino de Porto Alegre até o ano letivo de 2016, eram considerados no calendário escolar quatro planejamentos anuais para o desenvolvimento e construção das ações pedagógicas. Assim sendo, o trabalho naquela manhã consistiu no aprofundamento e na discussão sobre as possibilidades do que se poderia melhorar na elaboração dos projetos e melhor compreender sobre a organização por projetos de trabalho. As diferenças entre o método de projetos, na visão de Kilpatrick, e os projetos de trabalho, na perspectiva de Fernando Hernández, foram discutidos no texto de apoio ao trabalho. Entendo que tal discussão teve por objetivo ampliar o entendimento sobre ambas as perspectivas e compreender qual se adequa e atende melhor ao que está constituído e circunscrito na cultura da escola.

Os projetos de trabalho, na perspectiva de Fernando Hernández, contém algumas características que buscam mais alterar o que se constituiu na cultura escolar, no que tange a organização curricular e seleção de conteúdos, do que tornar-se uma alternativa de trabalho didático, embora não desconsidere o aspecto didático ou coloque um menor grau de importância a este aspecto. A preocupação maior é constituir-se como uma concepção viável e nova de educação e de escola.

Reconhecendo as abordagens que precederam os projetos de trabalho, cada uma à seu tempo e com particularidades diferentes, mas não concordando que os projetos de trabalho na sua perspectiva teórica sejam uma continuidade ou “nova versão” de experiências anteriores “não se está dizendo o mesmo por se estar utilizando a expressão “projetos” em diferentes momentos da história da educação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63). Ainda nessa perspectiva, o autor assim justifica sua posição:

Em todos os casos, as circunstâncias sociais, culturais e históricas produzem (e não numa relação de causa e efeito) formas de representação da realidade e respostas aos problemas diferentes. Por isso, ainda que se utilizem expressões semelhantes, não faz referência aos mesmos conceitos. Dizer o contrário indica não só pouco rigor intelectual, mas também uma atitude que pode estar guiada por outras intenções (imaginar sob a capa da homogeneidade, desvalorizar ante o rótulo de falta de novidade) (HERNÁNDEZ, 1998, p.63).

Por entender que as experiências anteriores, que além de utilizar a expressão “projetos” continham elementos importantes para a educação em um dado momento histórico e social, mas que, para este autor, estavam atreladas a uma concepção fechada e linear na forma de métodos, Hernández não considera que os projetos de trabalho sejam provenientes do método de projetos ou dos centros de interesse, por exemplo.

Mesmo apontando as diferenças dos projetos de trabalho para outras concepções, algumas semelhanças acompanham a pedagogia dos projetos, os métodos dos projetos e os projetos de trabalho global, por exemplo. O currículo pensado de forma integrada, o enfoque relacional e global, a aprendizagem que constitui uma rede de significados, a perspectiva interdisciplinar e a mudança na cultura escolar e na função social da escola fazem com que tais perspectivas assemelhem-se bastante aos projetos de trabalho na perspectiva de Fernando Hernández.

Segundo Garcia-Vera (2012), a pedagogia dos projetos origina-se no início do século XX com as ideias de contraposição a organização curricular, desenvolvida com base nos fundamentos da produção industrial (fordismo), sendo inicialmente pensada por John Dewey em uma perspectiva pedagógica que ficou conhecida como escola nova. Para Berbel (2011), o ideal da escola nova era que a aprendizagem ocorresse pela ação *learning by doing* - ou aprender fazendo. Ainda para esta autora, os princípios da escola nova deram início às denominadas metodologias ativas, nas quais o foco da aprendizagem é o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas e não meros receptores de conceitos prontos. No entender de Zabala, “Dewey decidiu romper com o intelectualismo que imperava no ensino e propôs incorporar na educação a experiência do educando, seus interesses pessoais e os impulsos para a ação” (ZABALA, 2002, p. 204). Na perspectiva de um processo educativo mais voltado para o aluno, seus interesses, sua realidade e o desejo de participar na tomada de decisões de sua aprendizagem, William Kilpatrick, fundamentado nas perspectivas de Dewey, concebe um método que dá materialidade a tais inovações pedagógicas.

Segundo Candau; Koff (2015), inicialmente Kilpatrick tem como principal preocupação os interesses dos educandos, no intuito de despertar-lhes a vontade de saber. Na perspectiva destas autoras, o trabalho com e por projetos atualmente constitui-se em uma releitura do método dos projetos de Kilpatrick, contrapondo ao entendimento de Hernández (1998) de que uma releitura não seria possível devido aos diferentes contextos sociais e históricos. No entanto, para Zabala (2002), o método de projetos de Kilpatrick é classificado como um método globalizado, pautado pelo que este autor denomina enfoque globalizador, que pode ser definido como

A maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade. Aceitar essa finalidade significa entender que a função básica do ensino é a de potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, os

quais sabemos que, por natureza, jamais serão simples. (ZABALA, 2002, p. 35).

A educação pensada para além dos “muros da escola” como uma maneira de repensar o ensino e a própria função social da escola podem justificar as concepções dos métodos globalizados, pautados no enfoque globalizador. As relações que se constituem na seleção dos mais variados conteúdos e disciplinas escolares têm por objetivo o que Morin define como o pensamento complexo que consiste em religar as relações que foram separadas pelas relações disciplinares que se constituíram ao longo dos tempos. Em suas palavras, o autor assim o descreve:

Na antiga concepção não existe nenhum diálogo possível entre ciências que eliminem a ideia de natureza, de cosmo, a ideia de homem. A partir do pensamento complexo, encontramos a possibilidade de religar e, ao mesmo tempo, de separar o ser humano da natureza e do cosmo, podemos restabelecer o diálogo entre duas culturas - a científica e a humanística - podemos nos situar no universo, onde local e global encontram-se religados. (MORIN, 2015, p.119).

Entendo que os projetos de trabalho, da forma como acompanhei no ano ciclo de B10, estão mais próximos da perspectiva dos projetos de trabalho pautados pelo enfoque globalizador de Zabala do que os projetos de trabalho na perspectiva de Fernando Hernández, pois, como já antes mencionado, a estrutura em que a escola está inserida ainda não contempla um processo de ruptura com algumas exigências que ainda perduram na cultura escolar hegemônica, como a relação ao trato e a seleção dos conteúdos, a avaliação e a hierarquização com componentes curriculares, rupturas essas necessárias para que a perspectiva teórica de Fernando Hernández pudesse ser implementada. Compreendo que mesmo na impossibilidade de uma construção mais ampla, o que se constitui na escola Zona Norte pode ser sim classificado como uma organização por projetos de trabalho, pois abarca os conceitos da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo, contextualiza a construção a partir da realidade dos alunos e procura os aspectos globais relacionais e complexos do conhecimento.

A gente escolhe algumas temáticas que normalmente são temáticas que tem a ver com a realidade dos alunos, né, a gente vai tentando dar um pouquinho de sentido para aquele conteúdo, para aquela grade curricular que a gente tem que de alguma forma estar cumprindo ali, mas se tu for passar o projeto de trabalho em si, ele é mais do que isso né. (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Nesta perspectiva o professor Paulo Ricardo corrobora a afirmação da professora Amanda e complementa:

Alguns temas nem sempre a gente consegue cumprir, nem sempre os temas saem como nós queremos, mas o que tem mantido a B10 unida assim né trabalhando em conjunto, é esse foco no trabalho por projetos onde todos são importantes, eu vou bater nessa tecla, mesmo o professor de Educação Física, pelo menos elas me mantem inserido, elas me trazem para junto do grupo, elas mostram a importância da Educação Física, e a importância do meu trabalho para fazer aquela parcela ali, para encaixar no final do ano, no todo do aluno. (PAULO RICARDO, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Após estas afirmações da professora Amanda e do professor Paulo Ricardo, consigo compreender o quão complexo é constituir uma organização de trabalho que não está totalmente convergente com a estrutura criada na cultura escolar, mas que parte de uma tomada de consciência dos atores sociais sobre a possibilidade e, principalmente, a viabilidade de tornar (res)significada a estrutura em que estão inseridos, ter um olhar diferente para a organização dos tempos da aprendizagem e da relação complexa que o conhecimento não fragmentado consegue manter.

Ao interpretar tais informações, busco sustentação em Paulo Freire (1987) e entendo que a estrutura da escola e a forma como a organização escolar está posta causa um desconforto e uma inquietação em professores que buscam a ressignificação da relação do aluno com a escola partindo da sua realidade, da sua localidade, da sua forma de “ver o mundo”. Entendo que essas inquietações se caracterizam com as “situações limites” e a forma de constituir os projetos de trabalho, inserindo nestas condições o “inédito viável”.

Em síntese, as “situações- limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e freiam”. No momento em que estes a percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p. 53).

O trato dos conteúdos e sua seleção e a maneira de realizar a avaliação ainda parecem impor uma situação limite ao grupo de professores de B10. Os projetos de trabalho que se construíram e suas dinâmicas rompem a “fronteira” entre a acomodação e a falta de perspectivas, mas colocam o trabalho desse coletivo em outro patamar; mesmo que por vezes se precise reproduzir essa lógica predominante da cultura escolar, conseguem descobrir novas possibilidades de construção de aprendizagens significativas.

Para elucidar tal percepção, busco nos registros do diário de campo a continuidade do trabalho desenvolvido pelo professor Paulo Ricardo dentro da organização do projeto “Descobrimos Porto Alegre: observação, reflexão e valorização”. Após identificar através de um trabalho de pesquisa os três clubes de futebol com sede em Porto Alegre que disputaram o campeonato gaúcho de futebol, relacionar sua história e constituição como instituições importantes na cultura porto-alegrense, o professor buscou relacionar aspectos para além do esporte relacionados ao futebol, como, por exemplo, entender o esporte como uma profissão, como um fator de promoção e de ascensão social; embora na prática docente esses aspectos não tornem-se visíveis, a ressignificação na forma do trato do conteúdo é inegável.

O estudo destes aspectos no projeto compreendem um aspecto importante da cultural corporal de movimento (esporte), como sendo da cultura local e um potente fenômeno social. A conclusão dessa parte do projeto deu-se no domingo 27/11/2016, em que o professor Paulo Ricardo, acompanhado de uma das vice-diretoras da escola, e mais uma professora do ano ciclo de A30, acompanharam 40 alunos ao jogo Sport Club Internacional 1x 0 Esporte Clube Cruzeiro (MG), válido pelo campeonato brasileiro de futebol profissional da série A. A possibilidade deu-se através de um projeto chamado “Criança Colorada”, em que escolas fazem uma inscrição prévia no departamento de marketing do clube e são selecionadas para acompanhar os jogadores na entrada do campo e após assistirem ao jogo nas arquibancadas, as crianças recebem gratuitamente os ingressos, além de um lanche durante a partida, tudo fornecido pelo S.C. Internacional.

O único custo que as crianças tiveram foi pagar dez reais cada um para o transporte que partia da escola para o estádio e, ao término do jogo, para a escola. Os alunos para entrarem no gramado tinham que estar vestindo calções e meias brancas e a camiseta do clube. Esta saída pedagógica foi planejada com muita antecedência e era para ter ocorrido já no jogo do dia 30/08/2016, mas não houve tempo hábil para uma organização nesse sentido. No dia 11/10/2016, começaram a ser confeccionadas as autorizações para a saída. “Estou fazendo as autorizações e já vou distribuir semana que vem” (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, PAULO RICARDO, OBSERVAÇÃO 41, 11/10/2016) e o critério para a inscrição era ordem de chegada por devolução da autorização e do dinheiro. Alguns alunos do ano ciclo de A30 formaram uma “fila de espera”, já que o trabalho era dirigido para os alunos do ano ciclo de B10, no entanto se houvesse desistência alguns alunos de A30 poderiam ir junto nessa saída. Foram 30 alunos das turmas de B10 e 10 das turmas de A30. Nenhuma professora do coletivo docente de B10 acompanhou esta atividade, exceto o PEFI Paulo Ricardo. Acredito que por



ter sido realizado em um domingo, a decisão de não participar pode ter sido levada em consideração.

Estou sentado nas cadeiras do corredor entre o SOE/SOP e a sala dos professores, quando a vice diretora passa por mim e pergunta: “viu nossos pequenos”? (referindo-se à participação dos alunos da escola no projeto criança colorada no jogo entre S. C. Internacional X E.C. Cruzeiro, no estádio Beira-Rio em 27/11/2016). Digo que sim, que os vi na entrada dos jogadores em campo e a emoção das crianças em participar desse projeto, que pude acompanhar pela televisão. Relatei minha preocupação com a segurança das crianças já que o jogo era tenso (devido à colocação do S.C. Internacional no campeonato que, após seu termino, decretou seu rebaixamento à série B do campeonato Brasileiro de Futebol profissional), mas segundo ela (vice diretora), na saída do estádio tudo ocorreu bem e as crianças saíram com segurança. (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 51, 29/11/2016).

### **3.2.2 O foco interdisciplinar e o trabalho coletivo: as perspectivas acerca dos projetos de trabalho no ano ciclo de B10**

A caracterização do trabalho realizado na escola Zona Norte, como anteriormente mencionado, possui uma forte vinculação com as crenças docentes (MOLINA NETO, 2003) que têm no trabalho coletivo (BOSSLE, 2008) e nos princípios da interdisciplinaridade sua base de sustentação. As possíveis origens desse aspecto da cultura da escola também já foram descritos nesse estudo, mas o que pode ser considerado nesta análise é o fato de que a organização por projetos de trabalho acontece na escola posteriormente a outras experiências com foco no trabalho coletivo e interdisciplinar. Desta forma, entendo que os sentidos e significados atribuídos pelos professores desta escola no que tange à interdisciplinaridade podem ter uma representação própria que, por sua vez, é a forma que foi encontrada para dar materialidade ao trabalho coletivo.

As experiências descritas pelo diretor Marcos Vinicius quando professor do SEJA tornaram-se boas pistas para entender o que é simbolicamente compartilhado por este grupo em sua constituição didática. Pode-se perceber também, no contexto do trabalho realizado em 2016 em outros anos ciclo da escola, que aconteceram algumas resistências a esse fazer coletivo e interdisciplinar e uma certa falta de compreensão acerca dos projetos.

Em alguns momentos do trabalho desenvolvido no ano ciclo de B10, consegui visualizar uma forma de trabalho coletivo que desvelou aspectos potentes relacionados à interdisciplinaridade, como no projeto da semana da criança, em que o coletivo docente planejou de forma conjunta e os aspectos do trabalho atravessaram todas as disciplinas.

A proposta da reunião pedagógica por ano ciclo foi de planejar o projeto da semana da criança e do evento da mantenedora Adote um Escritor. Após as professoras referência, a professora volante e o PEFI de B10 reuniram-se para planejar o projeto da semana da criança. PEFI reuniu-se primeiro com professoras do ano ciclo de A30 para pensar o mesmo projeto, pois também atua nesse ano ciclo. Farão um desafio com provas de corrida, saltos e arremessos; já nas turmas de B10 as atividades serão realizadas nos dias 10-11-13 e 14/10. O PEFI propõe atividades no ginásio utilizando os esportes trabalhados no 2º trimestre (basquetebol - iniciação), trabalho de bola ao cesto; no dia 18/10/2016, professoras referência irão trabalhar a questão da modalidade com os alunos e farão a culminância no desafio de arremessos. PEFI fala sobre as medalhas e como fará a premiação por turmas. Além do bola ao cesto, PEFI propõe mais uma modalidade pré desportiva ligada ao atletismo, provavelmente salto. As professoras referência querem colocar ainda atividades gastronômicas e de perguntas e respostas. Com esses encaminhamentos, fica assim planejado o projeto da semana da criança e, assim, encerra-se a reunião pedagógica. (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA, OBSERVAÇÃO 36 22/09/2016).

Entendo que nesse projeto a relação interdisciplinar deu-se na constituição do trabalho coletivo, pois foi na relação pesquisa (modalidade basquetebol), brincadeiras, e relação com as diferentes formas de ser criança e de brincar (diversidade), que se construiu o projeto. Na construção deste projeto, visualizo a potência do trabalho coletivo dos professores de B10 e entendo que a relação de copropriedade e interação (FAZENDA, 1993) pautou a maneira como foi planejado este projeto. Corroborando com este ponto de vista, concordo com Araújo quando afirma que

Nas escolas, [...] é muito frequente quando professores de áreas distintas escolhem um tema em comum para desenvolver um projeto, mas não conversam entre si: cada um aborda o mesmo assunto com base em sua disciplina específica, sem se preocupar em dialogar com as outras matérias. Porém, quando existe troca e cooperação entre os profissionais envolvidos, ou entre as áreas envolvidas, podemos falar de “trabalho interdisciplinar”. Não existe mera superposição de interesses, mas uma verdadeira interação e um compartilhamento de ideias, opiniões e explicações. (ARAÚJO, 2014, p. 35).

Ainda neste projeto, visualizei a preocupação com as diferentes formas de brincar e de ser criança (diversidade) em um momento em que interpreto como de aproximação ao projeto maior da escola. Outro aspecto que chamou-me a atenção é a já consolidada forma com que a escola Zona Norte trabalha a diversidade nas questões étnico raciais como tema transversal.

A educação para a diversidade é um aspecto muito forte na cultura da escola e tem no trabalho da semana da consciência negra o seu ponto alto, como projeto que já está consolidado na escola por mais de vinte anos.

Inclusive, no ano de 2016, a escola através de alguns professores do seu coletivo docente lançou um livro que identifica as trajetórias e aprendizagens construídas sobre a

educação para a diversidade, obra que aborda as construções realizadas na escola no ano de 2014. Neste aspecto, Honorato e Scheffer reconhecem que

Produzir a partir da diversidade implica na proposição, ao discente, do ato de (re) conhecer a sua identidade, para que possa compreender e respeitar as diferenças. O processo de construção identitária do sujeito, que se inicia muito antes de seu nascimento tem como primeiro aporte a família que, a partir das vivências, dos ditos, interditos e não ditos, produz um sujeito outro que adentra em um ambiente múltiplo e diverso que é a escola. (HONORATO; SCHEFFER, 2016, p.15).

Reconhecendo sua identidade e produzindo respeito às diferenças, o projeto da semana da consciência negra intitulado “Espelho, espelho meu: Você vê a mesma beleza que eu?”, tematiza as diferenças pelo viés da estética e propõe uma forma de valorizar, entender, reconhecer e principalmente compreender as “diferenças” que constituem a beleza negra. Esse projeto foi no meu entender a culminância do ano letivo com relação aos projetos de trabalho; o envolvimento se deu de forma muito forte, pois a temática étnico racial está muito presente na cultura da escola. Esta temática foi introduzida na escola por uma professora que já encontrava-se aposentada em 2016, mas que trabalhou durante muitos anos para consolidar a educação étnico racial na escola Zona Norte, inclusive com uma placa que dedica um espaço na escola que leva seu nome em reconhecimento ao trabalho construído com base na educação étnico racial.

Supervisora Camile chama os professores para a sala de vídeo para o início da reunião, o planejamento de trabalho para o projeto da semana da consciência negra, e propõem os seguintes temas: 1) Qual a cor da sua alma? 2) Heróis negros 3) Estética. Propõe que o grupo dê sua opinião. Grupo de professores fica dividido quanto à estética. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 46, 27/10/2016).

A estética negra, como um dos focos da temática do projeto, em um primeiro momento teve um pouco de resistência por parte do coletivo docente, no entanto, na continuidade da reunião, Camile apresentou um vídeo em que historiadores negros falam sobre a constituição da autoestima através da imagem e da estética, argumentam que a criança negra principalmente na escola não tem estes aspectos de sua cultura, imagem e formação de identidade valorizados.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, as atividades foram sendo confeccionadas tanto por professores quanto por alunos, de todos os anos ciclo e da modalidade EJA. Neste momento recorro a Geertz (1989) para poder compreender o que encontra-se na cultura particular daquela escola e interpretar as “teias de significados” (1989, p.04) que foram tecidas por aqueles atores sociais naquele universo particular. Interpretar a constituição do que

estava diante de mim exigiu um exercício de “descrição densa”, principalmente na observação de rituais (GEERTZ, 1989, p.07), pois o envolvimento de toda escola em um mesmo projeto eu ainda não havia assistido.

Busquei ao longo do tempo do projeto em que as atividades estavam sendo realizadas buscar os sentidos e significados atribuídos àquela prática pelos professores que ali estavam. No planejamento ficou definido que as professoras viriam pelo menos uma vez por semana usando um turbante e a camiseta do projeto, atitudes que foram aos poucos se constituindo. O ano ciclo de B10 trabalhou a questão da estética pelo viés das roupas e dos ornamentos.

Não consegui realizar o trabalho de campo entre os dias 17/11 até o dia 24/11, no auge da organização do trabalho para o projeto a ser realizado na semana da consciência negra, por ter contraído caxumba e ter que ficar de repouso; no entanto, como a culminância do trabalho, que seria no dia 24/11 foi transferida para o dia 01/12, então pude estar presente. Antes disso, no dia 30/11/2016, as turmas de B10 fizeram uma saída pedagógica aos territórios negros de Porto Alegre, uma atividade de parceria da empresa de ônibus Carris com a SMEDPOA que leva os alunos com um guia de visita, que também é um professor licenciado em história, para conhecer e reconhecer os pontos de concentração e constituição da cultura e da formação da comunidade negra de Porto Alegre. Nesta atividade, o professor Paulo Ricardo não esteve presente, as turmas foram acompanhadas pelas professoras Juliane, Amanda e Karine, referências das turmas B11, B12 e B13, respectivamente. Os pontos visitados foram o Areal da Baronesa de Gravataí, a Igreja das Dores, a Praça do tambor (antigo pelourinho da cidade de Porto Alegre) e o Mercado Público e encerrou-se no parque Farroupilha (Redenção), onde os alunos fizeram um lanche. Todos estes pontos têm uma forte relação com a cultura e com a presença negra na cidade de Porto Alegre. Entendo que o reconhecimento dos aspectos da diversidade, permeando a composição da cidade e seus espaços públicos, formaram a composição do projeto maior de escola e o projeto do coletivo docente de B10.

A observação e valorização da cultura Afro- Brasileira em Porto Alegre, através do estudo e vivência nos espaços e “territórios” permeados com a história do negro em nosso município, contempla uma parte significativa dessa proposta. Acredita-se que nossos alunos, ao descobrirem ou (re)descobrirem espaços e situações cotidianas de nossa cidade, refletirão sobre a sua realidade e dessa maneira, poderão elencar ações e posturas de valorização do município. Desta forma, este projeto integra-se a temática de trabalho anual adotada pela escola, “Zona Norte em movimento pela paz diversidade”. Ao circular pela cidade, (re) significando a relação com os espaços públicos, históricos e culturais, nos colocamos em movimento enquanto coletivo educativo, construindo entre alunos e professores o

sentimento de pertencimento e co-responsabilidade na construção de uma cidade melhor para todos. (FRAGMENTO DO DOCUMENTO Nº 2).

A construção do olhar para a diversidade, principalmente para a educação étnico racial no âmbito da escola Zona Norte, tem por objetivo, segundo Mendes (2016), conhecer como as crianças negras e não negras percebem as relações raciais na escola. Partindo do princípio que a escola é um entreposto cultural (TORRES, 2008), onde acontecem interações sociais, produção e reconhecimento de culturas, mais principalmente trocas simbólicas, faz-se necessário que o reconhecimento do diverso e do diferente se estabeleça na formação do espaço da escola. Nesta perspectiva, no dia 01/12/2016, aconteceu a atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu: você vê a mesma beleza que eu?”. A atividade ocorreu nos três turnos e a escola já começou a preparar suas dependências no dia anterior. Aconteceram exposições das produções dos alunos sobre a temática, apresentações artísticas e culturais envolvendo alunos e professores, muitas vezes apresentando-se juntos. Chamou-me a atenção o grupo de danças de escola chamado “Do jeito que dá”, constituído apenas por professoras da escola que, para esse evento, apresentaram a dança do maculelê, nesse grupo, duas das integrantes eram colaboradoras deste estudo - a supervisora Camile e a professora Amanda. A professora Karine também fazia parte do grupo, mas não participou naquele ano por razões de saúde; o professor Paulo Ricardo também já fez parte do grupo, mas em 2016, devido a seu estado pós-operatório também não conseguiu apresentar-se.

A massiva presença da comunidade escolar neste evento fez com que eu compreendesse a grande valorização dada a esta temática pela comunidade escolar; a forma como este aspecto está constituído na cultura da escola como uma práxis pedagógica estabelecida me fez ter a noção da dimensão do que foi construído em termos de educação para a diversidade na escola.

Ilustração1- Pannel da exposição de trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?”



Fonte: Próprio autor.

Chego por volta das 13 horas na escola, vejo a escola totalmente caracterizada para a apresentação dos trabalhos produzidos no projeto da semana da Consciência Negra: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza que eu?” Já no portão da escola, existe um cartaz de aviso sobre a exposição e também um convite para os pais e comunidade escolar para

assistirem à exposição e às apresentações de professores e alunos. (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 52, 01/12/2016).

Ilustração2- Bonecas confeccionadas pelos alunos da escola para a exposição de trabalhos da atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?”



Fonte: Próprio autor.

Ilustração3- Painel de exposição dos trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?”



Fonte: Próprio autor

Entendo que as características do trabalho coletivo, do “pensar e fazer” junto, que tanto pauta a constituição cultural da escola Zona Norte, ficaram extremamente evidenciadas na atividade de culminância do projeto “Espelho, espelho meu: Você vê a mesma beleza que eu”?.

Ilustração4- Pannel de exposição dos trabalhos na atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?”



Fonte: Próprio autor.

Nesse momento, supervisora Camile avisa aos professores que por volta das 14 horas e 40 minutos, as turmas podem dirigir-se ao pátio para o início da exposição. Professores e professoras colocam a camiseta do projeto, nas cores amarelas ou pretas, algumas professoras estão com tranças afro características, outras com turbantes. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 52, 01/12/2016).

Entendo que as características interdisciplinares e coletivas do trabalho que foi realizado para o término do projeto da semana da consciência negra abrange aspectos compartilhados e circunscritos na cultura da escola há bastante tempo e que tais aspectos já se encontravam na constituição cultural da escola antes mesmo da opção pelos projetos de trabalho como forma de organização curricular. Nesta perspectiva, interpreto que os projetos de trabalho tornaram-se uma ação didática que materializou a concepção pedagógica que já norteava o trabalho dos professores da escola.

Ilustração5- Painel construído pelos alunos representando o Orixá Xangô para atividade de culminância do projeto: “Espelho, espelho meu, você vê a mesma beleza do que eu?”



Fonte: Próprio autor.

### 3.2.3 O caráter contra hegemônico dos projetos de trabalho

Identificar as potencialidades dos projetos de trabalho foi um dos objetivos específicos deste estudo. Dentro da cultura da escola, com base no que foi interpretado, é um elemento vivo estabelecido e circunscrito, mas como se pode entender, quais aspectos da cultura escolar sofrem ou não algum tipo de (re)significação através desta organização é o que pretendo



tentar elucidar neste final de esforço analítico. Interpretar e compreender o que se encontrou no trabalho de campo é a missão do estudo e nada melhor do que praticar esse exercício através do que disseram os professores colaboradores.

Na minha turma tem o ‘J.’. O J. canta funk o tempo todo, então a gente tá trabalhando um pouco com rima, já tem uns quatro colegas escrevendo rimas, isso não tá no meu projeto, mas isso é uma forma de trabalhar que a gente constituiu na escola, de estar atento assim em relação ao que vem para conduzir o trabalho. O J. não escrevia quase nada, o J. está escrevendo as suas rimas, que tem um palavrão aqui e ali e tal, tem que trabalhar a ideia de MC, aquela coisa... mas é uma forma de trabalhar que a gente constituiu na escola e particularmente se a gente não faz assim esse ensino tentando dar essa justificativa né, tentando contextualizar ele nunca tem sentido né,.Acho que não é sempre que a gente consegue e também acho que se a gente ficar nessa exigência de sempre ter que, a gente acaba indo para um outro lado que é “engessar”, me incomoda quando “engessa”, tem horas que a gente trabalha totalmente contextualizado, como no projeto de Porto Alegre, tem horas que o trabalho é conseguir trabalhar, conseguir sair com as quatro operações matemáticas, porque eles precisam sair daquele ano ciclo com essa habilidade, com essa construção de saber. (AMANDA, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/10/2016).

Pensar de que forma e com que objetivos os conhecimentos foram selecionados para compor o currículo é o principal questionamento. Segundo Maclaren (2005), o currículo representa muito mais que um programa de estudos, mas uma forma de preparar os estudantes e estabelecer os seus lugares na sociedade, pois o currículo favorece certas formas de conhecimento em detrimento de outras e reafirma os anseios de um grupo de alunos sobre outros e, a principio, promove discriminações. Entendo que, a partir da valorização da identidade cultural dos alunos, a escola passa a desenvolver um sentido contra hegemônico a seu trabalho, pois segundo Santomé (2013)

As instituições escolares são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios, mas, na medida em que estes institutos têm o encargo social de educar, eles podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e praticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje e, em particular, dentro de seus muros. (SANTOMÉ, 2013, p. 227).

Através de Santomé, podemos discutir outro aspecto descrito pela professora Amanda que refere-se à produção e reprodução de conceitos prontos e distantes da realidade do aluno. Talvez quando se refere à construção de conhecimentos que, segundo ela, devem acompanhar o aluno ao fim de determinada etapa de sua escolarização, perdeu-se o senso questionador da real necessidade de que o aluno tenha que ter apreendido tais conhecimentos. A esse respeito Apple (2001) afirma que

Obviamente existem relações importantes entre as esferas cultural, política e econômica, sendo esta última muito poderosa. E é ainda igualmente óbvio que há condições materiais e ideológicas que favorecem condições de existência de uma parte significativa de nossa formação social. Contudo, paralelamente a isso, a natureza “relativamente” autônoma de tais esferas, as contradições existentes entre elas e no seu próprio seio e as suas complexas interpenetrações desperdiçar-se-ão caso não desafiemos as teorias claramente deterministas que dominam as análises contemporâneas da educação. (APPLE, 2001, p. 245-246).

Assim sendo, a forma como é feita a construção e, principalmente, o ponto de partida do trabalho e dos projetos, constituem preocupações em abordar temas como a diversidade e valorização dos saberes locais, pois, segundo Santos (2009), os conhecimentos produzidos de forma periférica podem ser uma forma de contraposição aos modelos hegemônicos de educação e sociedade. Segundo Apple (2000), pensar de forma contra hegemônica é pensar contra modelos de opressão e dominação constituídas por grupos que impõem sua forma de pensar e de configurar a sociedade sobre outros grupos. Obviamente, o trabalho constituído na escola Zona Norte é um pequeno passo para pensar a organização escolar de uma forma mais próxima do aluno e de sua realidade.

Chego à escola por volta das 13:10 e, ao entrar na escola, e vejo um pequeno cartaz de aviso afixado no muro, próximo ao portão de entrada da escola. Volto então, pois já havia entrado, para ler o que estava escrito. Se tratava de um aviso aos pais, responsáveis e comunidade escolar de forma geral que amanhã, sexta feira, 11/11/2016 a escola, por opção da maioria do coletivo docente, vai a partir das 09 horas fazer um debate público com a comunidade escolar em frente a escola sobre a PEC241<sup>9</sup> e suas consequências na coletividade pública. Esse encontro se dará até as 12 horas; no turno da tarde a escola não estará aberta, pois nesse turno, os professores participarão dos atos públicos marcados para acontecer no centro da cidade. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 50 10/11/2016).

Neste fragmento das minhas anotações no diário de campo fica evidenciado um aspecto contra hegemônico na forma como o coletivo docente pensa e organiza suas concepções pedagógicas para além das ações didáticas. Interpreto como uma visão de mundo e sociedade que é compartilhada pelos professores da escola pôde transformar um momento de efervescência social em discussão, debate e aprendizagem. A função social da escola e do papel do professor pôde ser amplamente visualizada nesse momento, pois “não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não corresponda a um modelo de cidadão ou cidadã e ao papel que a pessoa deve ter na sociedade” (ZABALA, 2002, p.44).

---

<sup>9</sup> Proposta de emenda constitucional que congela os gastos públicos, principalmente os investimentos em saúde, educação e segurança por 20 anos.

Assim, visualizo e concordo com Bourdieu quando afirma que o sistema escolar na concepção hegemônica atual se caracteriza como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural” (BOURDIEU,1999,p.41). Ainda analisando esse momento do estudo, me remeto a Freire (1979), quando nos mostra a ação de levar aos educandos (aqui entenda-se a comunidade escolar como um todo) o debate que pode ser considerado como um chamado à “tomada de consciência” em busca do processo de conscientização de sua condição de pessoa e de cidadão que busca a emancipação.

Nesse sentido, buscando tomada de consciência, conscientização e emancipação que visualizo a potencialidade do trabalho realizado há alguns anos na escola Zona Norte com a temática da educação étnico racial. No ano letivo de 2016, tendo a diversidade como tema do projeto maior da escola, a semana da consciência negra, já descrito na seção anterior, no meu entender demonstra uma das formas mais contra hegemônicas de que se constitui essa forma de pensar o currículo na escola. Segundo Apple (2000), os grupos hegemônicos dominantes tentam constituir sua identidade na forma de um “guarda-chuva ideológico” para que de alguma forma os grupos subalternos possam se reconhecer nele. Entendo que ao subverter essa lógica buscando desenvolver o reconhecimento da identidade dos alunos, o trabalho toma contornos contra hegemônicos. Destaco um diálogo que tive com o PEFI Paulo Ricardo na reunião pedagógica do dia 20/10/2016, a primeira visando o planejamento do projeto “Espelho, espelho meu: você vê a mesma beleza que eu?”

Professor Paulo Ricardo ao meu lado diz que pretende trabalhar com as turmas de B10 sobre o reconhecimento de alguns atletas negros Portoalegrenses que têm destaque no cenário esportivo nacional e mundial, a história da liga da canela preta, brincadeiras de origem africana e afro-brasileira, quando me diz: “Essa temática é importante, precisa ser trabalhada sempre é um momento de auto conhecimento e reflexão. Sempre tem alguns que brincam e não levam a sério, mas eles de um modo geral aprendem muito, gostam e levam a sério o trabalho sobre essa temática”. (FRAGMENTO DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 44, 20/10/2016, DIÁLOGO PAULO RICARDO).

Ainda nessa perspectiva, Santomé (2013) entende que uma das estratégias dos grupos hegemônicos é a que classifica como “culturas silenciadas”, onde a omissão é empregada pelos sistemas de educação, adotando um modelo de sociedade monocultural. Ainda na perspectiva desse autor:

A imensa maioria dos livros didáticos hoje continua incorporando uma filosofia de fundo que considera que somente existem no mundo homens de raça branca, de idade adulta, que vivem em cidades, estão trabalhando, são

católicos, de classe média, heterossexuais, magros, são e musculosos. (SANTOMÉ, 2013, p.240).

Ao realizar tais considerações, o autor entende que o pensar hegemônico sobre os currículos não se constitui para pensar a diversidade, sendo necessária uma construção transversal para esse trabalho nas escolas. Desta forma, entendo que o trabalho com a educação étnico racial estabelecido há bastante tempo na cultura da escola Zona Norte traz em sua constituição uma lógica contra hegemônica de trabalho que pôde ser potencializado ainda mais na perspectiva dos projetos de trabalho; além de estar contemplado no projeto do ano ciclo de B10, tornou-se a culminância do projeto maior de escola no final do ano letivo de 2016, projeto que tematizou o “movimento” entre a paz e a diversidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso etnográfico, busquei compreender a organização da Educação Física na perspectiva dos projetos de trabalho em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre que optou por tal orientação curricular. Este estudo objetivou responder ao seguinte problema de pesquisa: **Como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10 da EMEF Zona Norte?**

Após retomar a questão principal desta pesquisa, entendo também que este estudo de caso etnográfico objetivou compreender a organização do componente curricular Educação Física na perspectiva do currículo orientado por projetos de trabalho nas turmas de B10 da EMEF Zona Norte, visto que compreendo organização na perspectiva de Ball (2012), já descrita anteriormente nesta dissertação. Dito isto, alguns ajustes de “rota” ao longo do estudo foram necessários, quando deparei-me com uma nova questão de pesquisa que realmente abarcava minhas inquietações compreendi que tal conceito descrito acima foi a forma mais abrangente de compreender o que primeiramente se queria entender dentro de uma organização e depois interpretar seus sentidos e significados.

Ao ter mais nítido em mente o que realmente estava para ser desvelado na escola e o que realmente estava lá, consegui identificar como perceber o que ocorria e como os aspectos simbólicos do que estava ocorrendo eram compartilhados. No entanto, antes de conseguir esse entendimento, precisei esclarecer-me a respeito do meu objeto de pesquisa e sobre como se manifestava compartilhado na perspectiva do grupo social pesquisado naquele local.

Foi nesse momento que a primeira interpretação mais “microscópica” (GEERTZ, 1989) ocorreu, visto que a forma como os projetos de trabalho estão organizados na escola Zona Norte, parecem estar mais próximos do enfoque globalizador descrito por Zabala (2002) do que dos projetos de trabalho descritos por Hernández (1998) e Hernández; Ventura (1998). Nesse momento, e assim identificando o objeto da pesquisa, as relações constituídas na cultura da escola acerca do que realmente se fazia ficaram muito mais claras. Em um primeiro momento, interpretei que estava ocorrendo uma ambivalência no trabalho do grupo de B10, pois no PPP da escola a referência feita a Fernando Hernández poderia ser um indicativo de pensar os projetos de trabalho na perspectiva deste autor. Mas no decorrer do trabalho de campo, compreendi que os professores entendem a fundamentação teórica da perspectiva de Hernández, mas o que está dentro das possibilidades de realização na escola, por suas dinâmicas, características e exigências estão mais próximas a perspectiva do enfoque

globalizador, assim tornando-se a forma como o coletivo docente encontrou para adequar os projetos de trabalho à sua realidade e possibilidades particulares.

Entendendo que os projetos de trabalho estavam constituídos como uma ação didática através do enfoque globalizador, sustentado pelo trabalho coletivo, crenças docentes e interdisciplinaridade, foi a vez então de buscar compreender o que a Educação Física pode construir no âmbito desta organização. Ao observar as aulas, reuniões pedagógicas, algumas saídas pedagógicas e outros momentos da rotina escolar como recreios, início e final de turnos de aula, momentos de convívio na sala dos professores e, através dos instrumentos de coleta das avaliações, visualizei aspectos que depois sustentariam a análise do estudo.

Compreendi que as práticas pedagógicas do PEFI do ano ciclo de B10 eram pautadas de outra forma nos outros coletivos docentes em que também atua na escola e que para inserir-se no coletivo docente de B10, constituído por um trabalho com foco interdisciplinar, precisou transformar seu *ethos* docente para poder então fazer parte do grupo de trabalho. E essa mudança se deu por compartilhar os mesmos aspectos simbólicos que norteiam o trabalho do grupo de professores deste ano ciclo. Entendo ser esta a característica que confere mais particularidade ao caso de estudo, pois a transformação do *ethos* docente do PEFI se deu de forma espontânea e pelo entendimento de que o que se construía no coletivo docente de B10 representava uma forma de pensar a construção de aprendizagens significativas que poderiam não ter a mesma potência de outros coletivos aos quais o PEFI Paulo Ricardo pertencia. As resistências, conflitos e a autonomia docente (BALL, 2012) podem ter interferido nesses outros casos, não constituindo um trabalho que produz sentidos e significados como o realizado pelo coletivo docente de B10.

Além do PEFI, os demais professores do grupo precisaram alterar alguns aspectos de suas concepções docentes para que o trabalho atingisse os resultados esperados e tivesse o sucesso que o caracterizou nos últimos três anos. Para compreender como se estabeleceu essa visão da escola sobre o trabalho executado pelo coletivo docente de B10, recorro mais uma vez as anotações do diário de campo no período das eleições para a direção da escola, quando a chapa vencedora, expondo seu projeto de gestão para o período compreendido entre 2017-2019 reforçou que a opção de organização por projetos de trabalho precisava ser ampliada.

No início da reunião pedagógica, a chapa única que concorre a direção da escola composta por dois professores que já fazem parte da gestão e uma professora que trabalha na modalidade EJA, apresentam suas propostas para a próxima gestão escolar. Quando a professora que é candidata a diretora é perguntada sobre como pensa a organização do trabalho pedagógico ela responde que o foco interdisciplinar do trabalho pedagógico e o trabalho de forma coletiva precisam ser ampliados na escola e ser ainda mais abrangentes

e que considera a organização por projetos de trabalho que ocorre no ano ciclo de B10 já há três anos uma alternativa potente e viável para o trabalho pedagógico da escola. (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 50 10/11/2016).

Nesse momento já próximo ao término do ano letivo, ficou mais claro o meu entendimento do esforço e do empreendimento intelectual de se fazer um estudo de caso etnográfico em que a busca por compreender uma determinada unidade em sua particularidade através dos “olhos” da etnografia se faz necessária para que os sentidos e significados atribuídos pelos atores sociais à sua própria prática possam ser interpretados e compreendidos. As particularidades que conferem ao caso as características necessárias para tornar-se um “caso de estudo” precisam ser contundentes para que no decorrer do trabalho ele não seja considerado como uma etnografia ao invés de um estudo de caso etnográfico. Penso ter compreendido nesse fato o porquê de trata-lo como opção teórico-metodológica e não uma metodologia de pesquisa pura e simplesmente, pois segundo Molina, “é a eleição de um objeto a estudar” (2010, p. 101).

As características desse objeto que me propus estudar no âmbito de uma das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, apresentou-se de formas e maneiras diferentes que meu pré-conceito tinha estabelecido e, por esta razão, “encharcado” de falsas “certezas”, fui descobrindo as verdadeiras características do objeto, do lócus investigativo e dos atores sociais. Dessa forma, encontrei a segunda particularidade que confere a este caso as características de “caso de estudo”, foi quando consegui interpretar o porquê da relação de movimento no projeto maior da escola, pois os movimentos entre as teorias que fundamentam os projetos de trabalho e as possibilidades reais de acontecerem em uma escola inserida em uma rede de ensino pautada pela performatividade (BALL, 2010) precisam estar em contínuo movimento entre os conceitos transversais que abrangem os temas dos projetos e o trabalho que precisa ser realizado utilizando os referenciais curriculares da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Esse movimento que caracteriza a forma como os projetos de trabalho estão constituídos na cultura da escola é que não caracteriza a concepção dos projetos de trabalho da escola Zona Norte em uma perspectiva teórica mais definida, mas sim flexível, reconhecendo seus limites e possibilidades em movimento. Movimento esse que permite a organização da Educação Física de forma global, relacional e interdisciplinar e, ao mesmo tempo, de forma a organizar-se procurando “dar conta” das demandas e especificidades que estão circunscritas à cultura escolar.

Ainda procurando dar ênfase ao movimento que faz com que o currículo possa ao mesmo tempo estar próximo de uma cultura de escola construída e de uma cultura escolar que ainda se constituiu de forma disciplinar, individualista, fragmentadora, reprodutora e monocultural, entendo que os aspectos simbólicos compartilhados pelos docentes da escola Zona Norte e, mais precisamente, os professores do ano ciclo de B10, estão sustentados em suas crenças docentes e na concepção de trabalho coletivo que desencadeiam a relações de cumplicidade, mutualidade, respeito, amizade e companheirismo, aspectos que entendo estarem mais fortemente ligados pelo profissionalismo e pela capacidade de entrega e desprendimento em prol da organização que se estabelece para a execução do trabalho. Ainda visualizo que aspectos que já estiveram presentes de forma mais potente na cultura da rede municipal de ensino de Porto Alegre possam ainda influir na constituição do trabalho na escola Zona Norte, aspectos estes que pautaram a constituição da rede nos tempos da escola cidadã, na forma como foi originalmente concebida, e que ao longo do tempo foram se transformando e ou (re)significando deixando de estar circunscritos de forma tão potente na cultura da rede municipal de Ensino de Porto Alegre, mas que, no caso particular da escola Zona Norte, ainda podem ser evidenciados de forma contundente em sua constituição cultural.

Para finalizar, creio que os projetos de trabalho, construídos de acordo com as possibilidades permitidas pelas dinâmicas da escola, possam ser considerados uma forma de buscar alternativas, uma forma de utilizar da autonomia docente para construir a autonomia discente, para tornar o currículo mais próximo da realidade do aluno e menos fragmentado, para que as relações entre os diferentes campos do conhecimento, entre os diferentes tempos e espaços de aprendizagem possam ser contempladas e para que a matriz que concebe uma escolarização denominada por Freire (1987) como bancária possa ser paulatinamente transformada. Além disso, que as relações hierárquicas que constituem o currículo como campo de poder e disputas possam conceber as formas de unir e integralizar o conhecimento, pois a vida e suas dinâmicas não ocorrem de forma fragmentada.

Entendo que a os projetos de trabalho podem tornar-se uma alternativa interessante de pensar a organização curricular e escolar, que podem tornar-se uma via alternativa de trabalho contra hegemônico nas escolas e têm uma potencialidade significativa para construir novos meios de alcançar aprendizagens consistentes na escola. Penso que a forma como os professores do coletivo docente de B10 “movimentaram-se” entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real, revela que quando a percepção do que se quer é clara, a forma de constituir o trabalho para a construção de aprendizagens significativas pode ser encontrada mesmo em uma estrutura que em muitos momentos não seja a mais propícia para se trabalhar devido à



sua própria constituição. A potencialidade do que foi construído no ano letivo de 2016 pelo grupo dos professores do ano ciclo de B10 da escola Zona Norte é um dos maiores achados desse estudo, pois evidencia o que de positivo está sendo construído na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Embora a autonomia das escolas com relação à sua organização curricular e escolar possa ser levada em conta, é preciso ter claro que as opções que são feitas no projeto político pedagógico das escolas é uma construção conjunta e que, por fazer a escolha por essa forma de organizar o currículo, a escola Zona Norte assim o faz por ter um posicionamento progressista nas suas concepções de educação, por acreditar nas potencialidades dos projetos de trabalho. Acredito que, ao término deste estudo, consegui compreender que muito ainda precisa ser pensado, planejado e realizado pela contínua evolução da Educação Básica no nosso país, principalmente no que tange às escolas públicas; entendo as dificuldades e a forma como muitas vezes se constrói a desesperança no âmbito de trabalho de nossas escolas, mas a “boniteza” que Freire (2000) descreve como necessária a prática educativa, eu encontrei no trabalho do coletivo docente de B10 da escola Zona Norte, e essa “boniteza”, renovou minha esperança.

A renovação da minha esperança com a sociedade que queremos formar a partir da educação pública, também se faz no movimento de devolução da dissertação para os professores, supervisão e equipe diretiva da escola onde realizei o estudo. No dia 05/08/2017, vinte e dois dias após a defesa desta dissertação de mestrado, tive a oportunidade de participar de uma atividade de formação dos professores da EMEF Zona Norte e realizar a devolução do estudo.

Este momento foi muito especial para mim, pois como pesquisador e professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre, os “achados” deste estudo mostraram a potencialidade das práticas pedagógicas que ainda são realizadas na RMEPOA, “jogar luzes” nesse trabalho e compreender como o coletivo docente percebe suas próprias práticas foi algo que não poderia deixar de estar incluso neste relatório final. O momento administrativo da cidade de Porto Alegre, a partir de 2017, trouxe muitos descontentamentos ao coletivo docente da RMEPOA de modo geral, pois mudou muitas concepções já consolidadas de educação popular e progressista, então no momento da devolução, os professores da escola estavam um pouco tensos por terem vivido uma semana difícil e de conflitos internos.

Mas á medida que iniciei a apresentação do que foi “encontrado” pelo estudo, senti que as expressões dos professores foram se distensionando, e que o “olhar” de um pesquisador de fora da escola, sobre o trabalho por eles realizado, causou algumas surpresas na medida em que por vezes estão tão envolvidos e comprometidos com o trabalho que não

conseguem reconhecer sua potencialidade. Iniciei a apresentação com um pouco de nervosismo, que julgo ser natural mediante a situação que ali presenciei e também pela expectativa das reações que minha fala gerariam. Mas fui sentindo-me confortável à medida que fui percebendo a receptividade das minhas considerações por parte do coletivo docente da escola, pois a devolução não foi feita apenas para os colaboradores do estudo, mas para todos os professores.

Ao término da apresentação, interessantes considerações e questionamentos foram feitos pelos professores, principalmente quando quiseram entender de forma mais densa sobre como interpretei a forma contra hegemônica dos projetos de trabalho que presenciei na escola. Disseram-me que esta interpretação era muito forte e que deveria ser consistente em meus argumentos para poder sustentá-la. Então estabeleceu-se um diálogo entre mim e um professor da modalidade EJA da escola, em que expus com elementos do trabalho de campo essa forma de entender os projetos de trabalho da escola Zona Norte como contra hegemônicos. Trouxe a questão do trabalho coletivo, do trabalho pela complexidade e diversidade, focando principalmente no trabalho consolidado que a escola realiza sobre educação étnico racial. Neste momento os professores reconheceram e validaram esta interpretação, entendendo a potencialidade do trabalho que realizam.

Outra consideração valorosa sobre este estudo feita pelos professores da escola, foi quanto a forma como a Educação Física está circunscrita de forma dialógica na cultura da escola. Para os professores, a hierarquização dos componentes curriculares não está configurada na cultura da escola e segundo eles, sempre conseguiram visualizar a potencialidade da Educação Física como componente de valor e de importância na estrutura pedagógica do trabalho por eles realizado.

Por fim, consideraram este estudo de relevância propositiva para o momento da RMEPOA, como uma forma de consolidar o trabalho na busca por uma educação pública de qualidade e como resistência ao que está ocorrendo na administração pública da cidade e suas concepções sobre como a rede deve pautar seu trabalho. Professores relataram que minha visão a respeito do seu trabalho abarca a potencialidade do que fazem, e que a partir disso, estão motivados a seguir trabalhando pela continuidade e ampliação dessa potente concepção pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18º ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, S. **The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization**. 32º ed. Londres: Routledge, 2012.
- \_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade, Porto Alegre, 35(2): 37-55 mai./ago., 2010**.
- BARROS, L. A.; A. Educação Física e pedagogia dos projetos: Sua importância no contexto escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 8,13-17,2009**.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan./jun., 2011**.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ Fís Esporte, São Paulo, 27(3): 467-83 jul/set, 2013**.
- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2º ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- BETTI, M.; ZULIANI, LR. Educação Física: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, I, I, 2002**.
- BIN, A, C. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, 2012.
- BINS, G. N. **Mojuodara: A Educação Física e as relações étnico raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, J.C.B.; WITTIZORECKI, ES.; BOSSLE, F. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Os diferentes atores do cenário escolar, suas relações, disputas e alianças. **Horizontes-Revista de Educação, Dourados, n.2, v1, jul./dez., 2013**.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2003.

BOSSLE, F. **“O eu do nós”. O professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. O que dizem os documentos da secretaria municipal de educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a prática 11/2: 149-158, maio/ago.2008.**

BOSSLE, F. ; MOLINA NETO, V. Leituras para(re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento, Porto Alegre, v, 15, n,03, p.89-107, Julho/Setembro, 2009.**

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação.** 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola.** 3º ed. Ijuí. Ed. Unijuí. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde .**Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>  
Acesso em: 27/12/2015 20:25.

BRASIL. LDBEN. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

\_\_\_\_\_ **PCNs: Educação Física, vols. 1 e 7.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDAUI, V.; KOFF, A.M.N.S. A didática hoje, reinventando caminhos. **Educação & Realidade, Porto Alegre, v.40, n.2, p.329-348 abr./jun.2015.**

- COELHO, M.C. *et al.* Projetos de trabalho e Educação Física Escolar. Um olhar a partir das produções. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v20, n.02, p. 45-56, mai./ago., 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, W. R. Educação Física escolar: entre inquietudes e impertinências. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo**, v26, n.1, p 171-78, jan./mar. 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.
- DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: Implantação e implementação da escola cidadã**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2007.
- FAZENDA, ICA. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- FÉLIX, C. E. *et al.* Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis educacional Vitória da Conquista n.3 p.211-230.2007**.
- FERREIRA, M. G. **Limites e possibilidades da Educação Física no contexto da escola cidadã: Um estudo em escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo), PUC-SP, 2003.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, D. **Educação Física (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- FORQUIN, J.C.. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, AJ. **Educação Como prática corporal**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. , São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27º ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_ **Conscientização**. Teorias e práticas da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- GARCIA-VERA, N. O. La pedagogia de proyectos em la escuela: una revision de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. **Magis. Revista Internacional de Investigación em Educación**, 4(9), 685-707. (2012).
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio De Janeiro: LTC,1989.
- GRESPAN, M. R. **Educação Física no ensino Fundamental: Primeiro ciclo**. 4º ed. Campinas: Papirus,2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4.ed.Rio de Janeiro: Record,2000.
- GONZÁLES, F. J; FENSTERSEIFER, PE. Entre o ‘não mais’, e o ‘ainda não’ pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, p.10-21, 2010.
- GONZÁLEZ, F, J.; FRAGA, AB. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar** . Erechim: Edelbra,2012.
- GOULARTE, G. G. **Violências na escola: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2015.
- GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2006.
- GÜNTHER, M. C. C; SANCHOTENE MU. Compartilhar as interpretações de pesquisa com colaboradores: uma opção metodológica, *In: MOLINA NETO,V.; BOSSLE,F. / Org. O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- HARGREAVES, A. *et al.* **Aprendendo a mudar**. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed,2002.
- HERNÁNDEZ,F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. 5º edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ.F. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HONORATO, I.; SCHEFFER, N. Educação e Diversidade: trajetórias de aprendizagens significativas nos anos iniciais da educação básica. *In : HONORATO,I; SCHEFFER,N. /Org. Educação e Diversidade*. Trajetórias de aprendizagens no Satte. Porto Alegre: Cidadela, 2016.

- ILHA, P. V. *et al.* Promoção da saúde a partir da aprendizagem por projetos. **Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau**, v.10,n.1, p.280-309, jan. /abr.2015.
- KOFF, A. M. N. S. **Escola, conhecimentos e culturas: Projetos de investigação como estratégia teórico metodológica de reorganização curricular.** Tese (Doutorado em Educação), PUC-RIO, 2008.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- KUNZ, E; COSTA, A. R. Educação Física e Esportes na Escola, revendo teorias e práticas. *In: KUNZ ,E./Org. Didática da Educação Física 4.* Educação Física e Esportes na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- LOURENÇO, B. A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: Discussões a partir de um estudo etnográfico, *In: MOLINA NETO,V; BOSSLE,F/ Org. O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar .*Porto Alegre: Sulina,2010.
- MACLAREN, P. **La vida en las escuelas.** Una introducción a la pedagogía crítica em los fundamentos de la educación. Delegación Coyoacan: Siglo XXI, 2005.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, 15, n. 32, p. 129-156, jul. /dez., 2009.
- MATOS, M. C. Currículo e projetos socioculturais: investigando a disciplina escolar educação física. **Arquivos em movimento, v.7, n.2. Jul/Dez.2011.**
- MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física:** uma etnografia com estudantes da FACOS/RS. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2015.
- MENDES, L. **Dialogando sobre as relações raciais em turmas de anos iniciais.** *In: Educação e Diversidade. Trajetórias de aprendizagens no Satte.* Porto Alegre: Cidadela, 2016.
- MENEZES, I.R; CRUZ, A.R.S. Métodos de Projetos X Projetos de trabalho : Entre novas e velhas ideias. **Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan/jun.2007.**
- MOLINA NETO,V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física, *In: MOLINA NETO,V; TRIVIÑOS,ANS./Org. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.* 3.ed.Porto Alegre: Sulina,2010.
- \_\_\_\_\_. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre- RS/ Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v.9,n.1, p.145-169, janeiro/abril de 2003.

\_\_\_\_\_ **La Cultura Escolar Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre.** Barcelona, 1996. (Doutorado). Departamento de Educación de La Universidad de Barcelona. España, 1996.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória, *In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, ANS./Org. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.* 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORAES, LS. **Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009).** Dissertação (mestrado em Educação- Programa de Pós Graduação em Educação) UNISINOS, 2010.

MORIN, E. **Ensinar a viver. manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. /Org. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.* 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo Competências.** 3<sup>o</sup>ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores.** 4<sup>o</sup> ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, V. J. M. *et al.* Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: Possibilidades! **Rev.Educ.Fís/UEM**, v.26, n.2, p.243-255, 2<sup>o</sup> Trim. 2015.

PÁTARO, R. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade.** Dissertação (mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação), UNICAMP, 2008.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Expressão, 2011.



POPOASKI, E.P. Organização escolar: o ethos escolar na formação docente. *In: Anais do III simpósio sobre formação de professores-SIMFOP - Universidade do Sul de Santa Catarina, campus Tubarão*, Tubarão, 2011.

PORTO ALEGRE. **Cadernos Pedagógicos nº 9**, SMED POA (Secretaria municipal de educação de Porto Alegre): Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_ **Jornada de verão, 2001**: conhecendo e discutindo a rede municipal de Ensino, SMED POA (secretaria municipal de educação de Porto Alegre): Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_ Projeto Político Pedagógico EMEF J.A.S. Porto Alegre, 2016.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. *In: PINTO, CRJ; GUAZZELLI, C. A. B. Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROCHA, L. O. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2014.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2007.

SANTOS,BS; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. 6º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. P. A escola e suas dimensões culturais na contemporaneidade: algumas reflexões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 9, n.19, 2012**.

SANTOS, M. V. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2007.

SANTOS, G. S. **Política curricular da rede municipal de ensino de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), FACED, UFRGS, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. A. **Projetos de aprendizagem @ tecnologias. Transformações. Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), FACED, UFRGS, 2005.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis, Santa Maria, v.30, n.1, Jan./Jun., 2012**.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar, Curitiba, n.28 p. 201-216, 2006.**

SIMÃO MS, FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática, Goiânia, v, 16, n.1,p.1-319, jan./mar.2013.**

SMEDPOA. **Histórico.** Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em 18/11/2015 às 21:30.

\_\_\_\_\_. **Políticas pedagógicas-documento orientador para o ensino fundamental.** Porto Alegre, 2016.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino.** Porto Alegre, 2012.

SOARES, AF. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a prática, Goiânia, 5:15-38, Jul/Jun- 2001-2002.**

SOUZA, J. V. S. **O projeto Amora:** assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar. Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para a educação? Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED, UFRGS,2002.

STAKE, RE. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman,2001.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artmed, 1991.

WITTIZORECKI, ES *et al.* O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Movimento, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70 Janeiro/Abril de 2005.**

\_\_\_\_\_. Notas Reflexivas sobre Educação Física e Didática. *In.* BOSSLE, F; WITTIZORECKI, ES./Org. **Didática(s) da Educação Física: formação docente e cotidiano escolar.** 1.ed. Curitiba: CRV, 2016.

WOLFFENBUTTEL, E. S. **Ensino contextualizado em arte - uma experiência em projetos,** *In:* Jornada de verão, 2001: Conhecendo e discutindo a rede municipal de Ensino, SMED POA (secretaria municipal de educação de Porto Alegre): Porto Alegre, 2001.

WOODS, P. **La escuela por dentro.** La etnografía en la investigación educativa. 3º ed. Barcelona: Paidós, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo escolar e justiça social**. O cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEIXEIRA, LC; RAMOS, N. Sobre o ethos na educação: dialogando com Kohlberg, Habermas e Boaventura de Souza Santos. **Revista Portuguesa de pedagogia 45-1, 143-163, 2011**.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação, 21(1), 59-81, 2008**.

VELHO, G. Observando o Familiar. *In*: Nunes, E. O. (org.) **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## Apêndice A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ portador/a do RG nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto “**Projetos de Trabalho e Educação Física: Notas de um estudo de caso etnográfico em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**”, de autoria de Marcio Cardoso Coelho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado do pesquisador. Ao assinar esse termo de consentimento, estou ciente que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados. Além de ser apresentados em Eventos de Educação Física e Educação em Geral;
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com antecedência;
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;
5. Poderei contatar o pesquisador, sempre que julgar necessário, isso poderá acontecer pelo e-mail [coelhocardosomarcio@gmail.com](mailto:coelhocardosomarcio@gmail.com) e pelo telefone (51) 93245009;
6. Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder do pesquisador e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

De acordo,

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Marcio Cardoso Coelho, mestrando PPGCMH-ESEFID/UFRGS

**Apêndice B**  
**CARTA DE ANUÊNCIA - TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)-Pró reitoria de pesquisa (PROPESQ) Av. Paulo da Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS fone: (51) 33084085.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Projetos de Trabalho e Educação Física: notas de um estudo de caso etnográfico em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**

Pesquisador Responsável: Márcio Cardoso Coelho

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) 93245009 (51) 93788019

Pesquisadores participantes: Marcio Cardoso Coelho - Fabiano Bossle

Telefones para contato: (51) 93245009-33085884/33085821

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa intitulada: **PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS DE UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

1) Objetivos do Estudo:

Compreender a organização da Educação Física na perspectiva dos projetos de trabalho nas turmas de B10.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas e realizadas no espaço escolar, com duração máxima de 1 (uma) hora. A mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida para leitura e confirmação das informações coletadas.

Permitir a realização de observações das aulas de Educação Física na escola, bem como, a participação em reuniões e atividades diversas que fazem parte da rotina escolar.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo.

3) Confiabilidade:

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

4) Voluntariedade:

A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

◆ Márcio Cardoso Coelho PPGCMH-ESEFID/UFRGS \_\_\_\_\_

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_  
 n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo  
 \_\_\_\_\_, como sujeito. Fui devidamente informado e  
 esclarecido pelo pesquisador \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela  
 envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Afirmo que  
 aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade  
 exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos  
 do estudo, que, em linhas gerais é \_\_\_\_\_.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às  
 normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
 (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à  
 qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

O(a) pesquisador(a) principal do estudo / pesquisa / programa me ofertou uma cópia assinada deste  
 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em  
 Pesquisa (CONEP).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em  
 participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice C-** Quadro de teses de Doutorado tendo a Educação Física escolar e a rede municipal de ensino de Porto Alegre como objeto de estudo.

Teses de Doutorado

Título	Autor	Ano de publicação	Universidade	Programa de Pós Graduação	Objeto e ou objetivos
O “eu do nós”: O professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.	Fabiano Bossle	2008	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós graduação em Ciências do Movimento Humano)	Compreender como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre concebem e constroem o trabalho coletivo em duas escolas desta rede de ensino.
A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de Ensino de Porto Alegre.	Maria Cecilia Camargo Günther	2006	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós graduação em Ciências do Movimento Humano)	Compreender de que modo o currículo organizado por ciclos pode ter impactado a prática pedagógica da Educação Física nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre e quais conhecimentos podem ter emergido a partir desse processo.



**Apêndice D** - Quadro de dissertações de Mestrado tendo a Educação Física escolar e a rede municipal de ensino de Porto Alegre como objeto de estudo.

Dissertações de Mestrado

Título	Autor	Ano de Publicação	Universidade	Programa de Pós Graduação	Objeto e ou objetivos
Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino.	Fabiano Bossle	2003	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano)	Planejamento de ensino e práticas pedagógicas
Limites e possibilidades da Educação Física no contexto da escola cidadã: um estudo em escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS).	Marcelo Guina Ferreira	2003	PUC-SP	PPGEC (Programa de Pós Graduação em educação e currículo)	Caracterização da educação física como componente curricular na escola cidadã, limites e possibilidades.
A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.	Ricardo Reuter Pereira	2004	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano)	Ensino interdisciplinar e práticas pedagógicas dos professores de educação física
O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar.	Marzo Vargas dos Santos	2007	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano)	Constituição e interação social de alunos negros na cultura estudantil e na educação física.
O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: Implantação e implementação da escola cidadã.	Vera Regina Oliveira Diehl	2007	UFRGS	PPGCMH (Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano)	Ações pedagógicas na transição da concepção político pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

### Apêndice E - Observações participantes e contatos realizados

Observação	Data	Local	Duração	Período
Negociação de Acesso	18/09/2015	EMEF Zona Norte	2hs	Estudo Preliminar
Negociação de Acesso	15/12/2015	SMEFPOA	1h	Estudo Preliminar
Negociação de Acesso	26/02/2016	SMEFPOA	2h	Estudo Preliminar
1	03/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
2	10/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
3	15/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
4	17/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
5	29/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
6	31/03/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
7	05/04/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
8	07/04/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
9	19/04/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
10	26/04/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
11	28/04/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
12	05/05/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
13	10/05/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
14	19/05/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
15	31/05/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
	02/06/2016	Paralisação dos municipários de Porto Alegre		
16	09/06/2016	Assembleia dos municipários de Porto Alegre - casa do Gaúcho (Parque do Harmonia)	04h30min	Estudo Preliminar
17	14/06/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
18	16/06/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
19	21/06/2016	EMEFZN	04h30min	Estudo Preliminar
20	30/06/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/Trabalho de Campo
21	12/07/2016	Saída pedagógica	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
22	14/07/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
23	04/08/2016	Não realizada	Paralisação dos servidores da segurança publica no estado do RS	Escola fechada.
24	06/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
25	09/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
26	11/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
27	16/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo

28	18/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
29	20/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
30	23/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
31	25/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
32	30/08/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
33	01/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
34	12/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
35	15/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
36	22/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
37	27/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
38	29/09/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
39	04/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
40	06/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
41	11/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
42	13/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
43	18/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
44	20/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
45	25/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
46	27/10/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
47	01/11/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
48	03/11/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
49	08/11/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
50	10/11/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
51	29/11/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
52	01/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/

				Trabalho de Campo
53	02/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
54	06/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
55	08/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
56	13/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo
57	15/12/2016	EMEFZN	04h30min	Observação Participante/ Trabalho de Campo

**Apêndice F - Entrevistas realizadas com os colaboradores do estudo**

Entrevistado	Função	Data	Local	Duração
Paulo Ricardo	Professor de Educação Física ano ciclo B10	20/10/2016	Sala de aula	00: 27:18
Amanda	Professora referência da turma B12	20/10/2016	Sala de aula	00: 26:08
Juliane	Professora referência da turma B11	03/11/2016	Sala da coordenação do projeto cidade escola	00: 14:37
Karine	Professora referência da turma B13	15/12/2016	Sala de aula	00: 16:14
Camile	Supervisora do primeiro e segundo ciclos	25/10/2016	Sala SOE/SSE	00: 24:37
Simone	Orientadora educacional	03/11/2016	Sala SOE/SSE	00: 26:14
Marcos Vinícius	Diretor da escola	02/12/2016	Sala da direção da escola	01: 08:00

**Apêndice G - Documentos Analisados.**

Documento 1- Projeto Político pedagógico da EMEF Zona norte.
Documento 2- Planejamento coletivo do primeiro ano do segundo ciclo da EMEF Zona Norte. Projeto: “Descobrimo Porto Alegre: Observação, reflexão e valorização”.
Documento 3- Planejamento da Educação Física do segundo ciclo da EMEF Zona norte
Documento 4- Parâmetros curriculares nacionais (PCN’S Temas transversais 1998)-Diretrizes curriculares Nacionais (2013).
Documento 5- Cadernos pedagógicos número 9 (1999)
Documento 6- Referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Documento 7- Documento pedagógico orientador da RMEPOA 2016.

## Apêndice H - Carta de Anuência da Escola

### CARTA DE ANUÊNCIA

Nome da Escola: ]

Diretor:

Endereço:

Telefone:

Declaro que o professor/ estudante **MÁRCIO CARDOSO COELHO** está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: **Projetos de Trabalho e Educação Física: Notas de um estudo de caso etnográfico em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**, a partir de 10 de março de 2016, nesta escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva **compreender como a Educação Física se organiza na perspectiva dos projetos de trabalho na turmas de B10 de uma escola da rede municipal de Ensino de Porto Alegre.**

Para efetivar a coleta das informações, o professor/ estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes deste ano ciclo, observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, 10 de Março de 2016.

(Assinatura e Carimbo do representante legal da escola).

Marcelo Taudelino De Almeida Ferreira  
Diretor  
Matrícula: 314137/3  
Autorização nº 101/2013

**Apêndice I - Documento de apresentação concedido pela SMEDPOA para a escola  
Zona Norte**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA PEDAGÓGICA

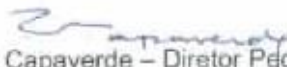


**APRESENTAÇÃO**

Pela presente, apresento o professor **MARCIO CARDOSO COELHO**, que desenvolve a pesquisa: "Projetos de Trabalho e Educação Física: um estudo de caso etnográfico em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre", na ESEF da UFRGS.

O início da pesquisa na EMEF \_\_\_\_\_ está condicionado à combinação com a Equipe Diretiva de como se darão as interações do pesquisador com a escola, a fim de que não comprometa as atividades rotineiras dos alunos.

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2015.

  
Prof. Silvio Capaverde – Diretor Pedagógico  
Matrícula 180947/2

Silvio Luiz da S. Capaverde  
Diretor Pedagógico SMED  
Matrícula 180947/2



**Apêndice J - Roteiro de entrevista semiestruturada PEFI****ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

ENTREVISTA Nº:

PROFESSOR:

DATA DA ENTREVISTA:

DATA DA TRANSCRIÇÃO:

INICIO:

TÉRMINO

- 1) Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional. Me fala um pouco dela.
- 2) Me fala sobre a tua escolarização ( ensino fundamental e médio) como foi?
- 3) Como foi tua aproximação com a educação física?
- 4) Me fala um pouco sobre a tua formação inicial.
- 5) Tens algum curso de pós graduação? Qual?
- 6) Quanto tempo tens de carreira no magistério?
- 7) Quanto tempo tens de trabalho na Rede municipal de Porto Alegre? E aqui na escola?
- 8) Gostaria que tu me falasse um pouco sobre o trabalho que desenvolves aqui na escola.
- 9) No teu entendimento, como a educação física se desenvolve aqui na escola?
- 10) Me fala um pouco sobre como entendes o currículo orientado por projetos de trabalho.
- 11) Sabes como se construiu essa opção aqui na escola?
- 12) O que tu pensas sobre essa opção aqui neste contexto particular?
- 13) Me fala um pouco sobre como tu visualiza a educação física nessa organização por projetos de trabalho aqui na escola.
- 14) Me fala o que pensas sobre o trabalho que é realizado especificamente pelo grupo de B10, aqui na escola?
- 15) Já tinhas tido outras experiências de trabalho com foco interdisciplinar?
- 16) Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou comentar algo?

Muito obrigado!

**Apêndice K-** Roteiro de entrevista com a supervisora pedagógica

## ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ENTREVISTA Nº:

PROFESSORA:

DATA DA ENTREVISTA

DATA DA TRANSCRIÇÃO

INICIO:

TÉRMINO:

- 1)Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional. Me fala um pouco dela.
  - 2)Como foi tua formação inicial?
  - 3)Tens algum curso de pós graduação? Qual?
  - 4)Quanto tempo de trabalho tens de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
  - 5)Quanto tempo de trabalho tens aqui na escola?
  - 6)Gostaria que falasses um pouco do trabalho que desenvolves aqui na escola?
  - 7)Qual é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?
  - 8)Sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?
  - 9)O que tu pensas sobre essa opção aqui, neste contexto particular?
  - 10)Entendes que para as demandas particulares dessa escola, os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?
  - 11)Me fala um pouco de como tua visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de B10 desenvolve.
  - 12)Me fala um pouco sobre o que tu pensas a respeito desta organização curricular por projetos de trabalho, no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
  - 13)O que no teu entendimento, essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?
  - 14)No teu entendimento, os professores do coletivo docente de B10, tem um entendimento satisfatório de como se constitui um currículo organizado por projetos de trabalho?
  - 15) O grupo possui algum conhecimento da fundamentação teórica dos projetos de trabalho? Seminários de formação? Planejamento? Outros?
  - 16) Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou completar algo?
- Muito Obrigado.

## Apêndice L- Roteiro de entrevista semiestruturada com a orientadora pedagógica

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA Nº:

PROFESSORA

DATA DA ENTREVISTA

DATA DA TRANSCRIÇÃO

INICIO:

TÉRMINO:

- 1) Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional. Me fala um pouco dela.
- 2) Como foi tua formação inicial?
- 3) Tens algum curso de pós graduação? Qual?
- 4) Quanto tempo de trabalho tens de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- 5) Quanto tempo de trabalho tens aqui na escola?
- 6) Gostaria que falasses um pouco do trabalho que desenvolves aqui na escola?
- 7) Qual é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?
- 8) Sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?
- 9) O que tu pensas sobre essa opção aqui, neste contexto particular?
- 10) Entendes que para as demandas particulares dessa escola, os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?
- 11) Me fala um pouco de como tu visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de B10 desenvolve.
- 12) Me fala um pouco sobre o que tu pensas a respeito desta organização curricular por projetos de trabalho, no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- 13) O que no teu entendimento, essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?
- 14) No teu entendimento, os professores do coletivo docente de B10, tem um entendimento satisfatório de como se constitui um currículo organizado por projetos de trabalho?
- 15) O grupo possui algum conhecimento da fundamentação teórica dos projetos de trabalho? Seminários de formação? Planejamento? Outros?
- 16) Quais aspectos da cultura escolar no teu entendimento, podem ser resignificados com essa opção de organização curricular?
- 17) No teu entendimento como se constituem as questões micropolíticas da escola nesta perspectiva de organização curricular?
- 18) Quais significados percebes que são construídos pelo coletivo docente de B10 a cada novo projeto?
- 19) Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou completar algo? Muito Obrigado.

**Apêndice M-** Roteiro de Entrevista semiestruturada com as professoras referência

## ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA N°:

PROFESSORA

DATA DA ENTREVISTA

DATA DA TRANSCRIÇÃO

INÍCIO:           TÉRMINO:

- 1) Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional. Me fala um pouco dela.
- 2) Como foi tua formação inicial?
- 3) Tens algum curso de pós graduação? Qual?
- 4) Quanto tempo de trabalho tens de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- 5) Quanto tempo de trabalho tens aqui na escola?
- 6) Gostaria que falasses um pouco do trabalho que desenvolves aqui na escola?
- 7) Qual é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?
- 8) Sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?
- 9) O que tu pensas sobre essa opção aqui, neste contexto particular?
- 10) Entendes que para as demandas particulares dessa escola, os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?
- 11) Me fala um pouco de como tua visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de B10 desenvolve.
- 12) Me fala um pouco sobre o que tu pensas a respeito desta organização curricular por projetos de trabalho, no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- 13) O que no teu entendimento, essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?
- 14) Já tinhas tido outras experiências de trabalho com foco interdisciplinar?
- 15) Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou completar algo?

Muito Obrigado.

## Apêndice N- Roteiro de Entrevista semiestruturada com o diretor da escola

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA Nº:

PROFESSORA:

DATA DA ENTREVISTA

DATA DA TRANSCRIÇÃO

INICIO:   TÉRMINO:

- 1) Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional. Me fala um pouco dela.
- 2) Como foi tua formação inicial?
- 3) Tens algum curso de pós graduação? Qual?
- 4) Quanto tempo de trabalho tens de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
- 5) Quanto tempo de trabalho tens aqui na escola?
- 6) Gostaria que falasses um pouco do trabalho que desenvolves aqui na escola?
- 7) Qual é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?
- 8) Sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?
- 9) O que tu pensas sobre essa opção aqui, neste contexto particular?
- 10) Entendes que para as demandas particulares dessa escola, os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?
- 11) Me fala um pouco de como tua visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de B10 desenvolve.
- 12) Me fala um pouco sobre o que tu pensas a respeito desta organização curricular por projetos de trabalho, no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- 13) O que no teu entendimento, essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?
- 14) No teu entendimento, os professores do coletivo docente de B10, tem um entendimento satisfatório de como se constitui um currículo organizado por projetos de trabalho?
- 15) O grupo possui algum conhecimento da fundamentação teórica dos projetos de trabalho? Seminários de formação? Planejamento? Outros?
- 16) Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou completar algo?

Muito Obrigado.

## Anexo A- Carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 11 de dezembro de 2015

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor MARCIO CARDOSO COELHO mestrando do nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "Projetos de trabalho e Educação Física: Um estudo de caso etnográfico em uma escola de rede municipal de ensino de Porto Alegre", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,  
Coordenador da Pós-Graduação

A  
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

## Anexo B Entrevista com o professor Paulo Ricardo

### ENTREVISTA

Data da realização da entrevista: 20/10/2016

Professor colaborador: Paulo Ricardo

EMEF zona Norte

Data da transcrição: 26/11/2016.

Duração da Entrevista: 00: 27: 18

Entrevistador: Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional, me fala um pouco dela.

Professor colaborador: A minha trajetória profissional iniciou ... um pouco antes da faculdade já, depois continuou juntamente com as cadeiras da faculdade porque eu sempre pratiquei muito esporte, mas a parte bruta do esporte né... sem muito conhecimento, e aí eu me escrevi no vestibular pra Universidade Federal; no tempo tinha prova prática, prova teórica, tinha provão, tinha prova específica em janeiro.... E a partir daí fui fazendo a faculdade para ter o conhecimento teórico né dos esportes, eu sempre tive muita facilidade com os esportes, qualquer tipo de esporte, qualquer tipo de atividade, dança ... e aí minha parte profissional iniciou meio que interligado uma coisa na outra, ahm aí nesse meio tempo trabalhei em clinica de obesidade, clínica de controle de peso, fiz estágio em escolinha de futsal, estágio em academia, estágio em clinica de emagrecimento, ahm trabalhei em equipe de futebol de campo sub 20 na época chamado de juniores, hoje em dia se chama sub 20, trabalhei com futebol de salão também na preparação física...

E - Essas equipes profissionais né?

PC - É, não chegavam a ser profissionais né...

E - Mas tinham equipes profissionais?

PC- Tinham equipes profissionais, tinha sub20, equipe profissional adulta, quando eu trabalhei com futebol de salão no Internacional (SCI) durante três anos de auxiliar de preparador físico com a categoria juvenil; o Internacional tinha o trabalho de futsal na época Inter/ULBRA , que era bem forte o trabalho, bem reconhecido mundialmente o Inter/ULBRA,

ahm aí depois me direcionei mais para a parte de Educação Física escolar, fiz concurso em Alvorada na época, onde eu trabalhei 3 anos em escolas municipais ahm 4 anos em escola municipal de Alvorada, nesse meio tempo trabalhava no Internacional, depois passei no concurso de Cachoeirinha, escola municipal também; trabalhei em escolas municipais de Cachoeirinha, me exonerei de Alvorada e comecei a trabalhar em Cachoeirinha e nesse meio tempo tive uma academia, uma academia que era uma espécie de um núcleo de treinamento físico personalizado durante 5 anos que na minha academia eu trabalhava só com hora marcada, tinha quatro espaços para alunos, tinha três esteiras profissionais, e uma bicicleta ergométrica, na época eu trabalhava com quatro alunos em cada hora na academia durante 5 anos, mas nesse meio tempo sempre trabalhando em Cachoeirinha no município.

E - Como professor? Em escola?

PC - Como professor, em escola municipal, em Cachoeirinha e ao mesmo tempo proprietário da dessa academia, dessa mini academia que eu chamo né, uma sala de personal, um semi personal. E depois de Cachoeirinha ahm, eu vinha fazendo concurso para a rede municipal de Porto Alegre, primeira vez me classifiquei em 178, depois em 115 na qual fui chamado, depois fiz outro concurso fiquei em 75 e fui chamado novamente, então agora atualmente estou com duas matriculas na rede municipal, mas basicamente com educação física escolar, sempre nesse âmbito, escola municipal e educação física essencialmente escolar.

E - Então eu queria que tu me falasse um pouquinho sobre a tua escolarização. Ensino fundamental e médio, como foi?

PC - Ensino fundamental foi todo em escola estadual, em Porto Alegre; eu estudei na Escola Estadual Paula Soares, atrás do Palácio do Governo ali no centro de Porto Alegre, depois meu pai foi transferido para Pelotas, eu estudei na Escola Estadual Cassiano do Nascimento em Pelotas, uma escola que na época já tinha ginásio, para a prática de esportes, prática de educação física; depois retornei para o Paula Soares, depois para a Escola Estadual Ane Frank, onde completei todo o ensino fundamental e o ensino médio; minha mãe conseguiu uma bolsa de atleta de vôlei no colégio Bom conselho, que é uma escola particular, aí eu praticava vôlei na escola no turno inverso, claro, eu não era o melhor do time, mas eu fazia parte da equipe, eu tinha que comparecer aos treinos, eu tinha que treinar para poder manter a bolsa, a meia bolsa que o valor da mensalidade era a metade do valor. Nessa escola eu fiz o meu ensino médio que na época eles chamavam de científico, ensino médio visando o ensino científico ali né.



E - Como foi a tua aproximação com a Educação Física?

PC - Ela já vem desde a infância, o meu pai me incentivava, teve um ano que nos fizemos natação, 7,8 anos de idade; o meu pai nunca soube nadar, ele se afogava, na praia na piscina, mas ele sempre nos orientou e nos fortaleceu a praticar a natação, mesmo sabendo que ele não poderia entrar numa piscina para nos salvar, mas ele sempre nos apoiou para que a gente não tivesse medo de fazer natação desde cedo. Depois teve uma época que ele nos colocou no judô na ACM, lá na Washington Luiz, no centro de Porto Alegre; ficamos dois, três anos fazendo judô, eu e o meu irmão sempre e depois... fizemos a escolinha do Grêmio ( Grêmio FBPA); na década de 70 (1970) era só aos sábados, apesar de ser colorado, na época a escolinha do Grêmio era mais organizada, na década de 70, aí no sábado nós jogávamos futebol de campo na escolinha do Grêmio, aquela questão de jogos entre os times da escolinha né, ah... depois teve uma época que ele me inscreveu no basquete ali no Petrópolis Tênis Clube, ali no bairro Petrópolis subindo a Protásio (Av. Protásio Alves), à direita ali na, dentro do bairro de Petrópolis ali, ai fiquei acho que não chegou a dois anos jogando basquete, 5ª, 6ª série, jogando basquete, então essa , esse gosto pela faculdade já vem meio que motivado pela prática né, anual de esporte, e o pai sempre apoiava, 'tu não quer fazer esse esporte esse ano, tu faz outro esporte', mas a gente sempre foi motivado a fazer vários esportes, então no fim acaba quando tu chega na idade de decidir, eu acabei me decidindo pela faculdade de Educação Física.

E - Me fala um pouco sobre como foi a tua formação inicial, formação inicial aqui a gente fala de graduação.

PC - Graduação. É ... eu, quando eu passei na faculdade, eu tinha sido selecionado para o CPOR , então, ah, no ano que eu servi no CPOR eu fiz muito poucas cadeiras na faculdade, eu me inscrevi em umas cadeiras à noite, anatomia, tinha uma cadeira de atletismo, fundamentos, que era oferecido a tardinha quatro e meia, cinco horas, então no ano que eu passei na faculdade eu fiz muito poucas cadeiras aí no outro ano que eu comecei a fazer realmente. Eu, naquela época era por classificação né, então no outro ano a minha sequência de matrícula foi um dos últimos, eu já não era mais bixo (aluno recém passado no vestibular); no segundo semestre eu já tinha feito menos cadeiras ainda, fiz duas ou três, aí no outro ano eu cai lá pra baixo na sequência de matrícula, ai eu consegui também, não consegui muitas cadeiras, consegui o que tinha para fazer. Então no outro ano também, ai o cara consegue um pouco subir na sequência de classificação. Mas os três primeiros anos eu fui fazendo basicamente aquelas cadeiras que sobravam ali na hora da inscrição. Às vezes tu preparava um horário,

mas na hora de se inscrever acaba que a tal cadeira, turma tal tinha fechado, aí tu tinha que refazer o horário na hora, porque tu era o próximo da fila e a turma que tu tinha selecionado já tinha encerrado as vagas. Então os três primeiros anos eu procurei tentar, direcionar mais para a parte esportiva: esportes coletivos, esporte individual, as cadeiras obrigatórias, a gente tinha que fazer e alguma outra coisa que sobrasse para poder aumentar o número de créditos, para não ficar muito tempo para trás ...

E - E nessa formação assim, como tu vê as tuas disciplinas relacionadas a parte pedagógica, elas já eram feitas na FACED, eram feitas na ESEF, como é que era essa parte?

PC - É, algumas cadeiras por exemplo, Psicologia da Educação A e B, um semestre era oferecido no campus da escola de Educação Física da UFRGS, no outro ano a gente tinha umas cadeiras que eram oferecidas lá na faculdade de Educação, ali na reitoria da UFRGS, ah depois tinha Psicologia da Educação infantil, um semestre era oferecido na ESEF, Escola de Educação Física, um semestre era na Faculdade de Educação, tinham muitas matérias da faculdade de Educação, que nós tínhamos que ir até lá para poder fazer a cadeira presencial né, a matéria presencial, mas a maioria era na faculdade de Educação.

E - Tu tens algum curso de pós graduação?

PC - Bah, sinceramente eu não tenho nenhum, eu nunca tive interesse, comecei a fazer um de treinamento físico personalizado, não conclui; em 2005 comecei a fazer um de Educação Física escolar, também não conclui, não sei se é por motivação ou por falta de motivação, mas nunca me interessei em ... talvez pelo aspecto financeiro, mas também nunca, essa é uma parte da minha carreira que eu também não consigo entender mas é que eu não tenho motivação, tenho que ser bem sincero né, não tenho motivação para tentar evoluir dentro da minha profissão, talvez um dia seja importante até pela questão financeira, mas até hoje nunca conclui as duas que eu comecei a fazer.

E - Quanto tempo tu tens de carreira no magistério?

PC - No magistério eu trabalho desde 1997.

E - 19 anos então...

PC - É, desde 1997 eu trabalho em escolas municipais, é clube de futebol não magistério, mas tu tens que ter um trabalho pedagógico com os ... eu trabalhava com meninos sub 12, sub 13, claro não é aula de magistério né, mas é uma ação pedagógica tem que trabalhar com criança,

adolescente, né, mesmo que seja em competição esportiva, mas basicamente desde 1997, sem parar.

E - Quanto tempo tu tens de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

PC - Em uma matrícula desde 2013, março de 2013, e na outra matrícula setembro de 2015.

E - E aqui na escola?

PC - Aqui na escola desde março de 2013.

E- Gostaria que tu me falasse um pouco sobre o trabalho que tu desenvolves aqui na escola.

PC - O trabalho que eu desenvolvo aqui na escola, geralmente em todos os anos, é com terceiro anos, A30 e quarto ano do ensino fundamenta né, B10, e no turno da manhã, geralmente é sexto ano B30 e sétimo ano C10.

E - Então nos ciclos seriam terceiro ano do primeiro ciclo, primeiro ano do segundo ciclo e primeiro ano do terceiro ciclo?

PC - E, B10, B30..

E - Ah, terceiro ano do segundo ciclo.

PC - E a C10 seria o primeiro ano do terceiro ciclo. Eu não tenho dificuldade em trabalhar com nenhuma idade, geralmente eu trabalho com aquilo que me é dado, né, às vezes eu tento, ó eu gostaria de trabalhar com tal idade, tal ano, mas se não acontece não tem problema, mas tem algumas idades que são melhores para trabalhar na parte esportiva, na parte motora, mas não tem problema nenhum, se tiver que trabalhar com qualquer idade vou trabalhar, talvez não com a mesma vontade né, que certas idades que são mais tranquilas de trabalhar.

E - No teu entendimento, como a Educação Física se desenvolve aqui na escola?

PC - Aqui na EMEF Zona Norte eu acredito que poderia ser melhor gerenciada, melhor organizada, melhor interligada, dava para ter uma solução de continuidade nos alunos, aqui tem uma estrutura esportiva muito boa, excelente, comparada com escolas particulares, é tranquila, é quase que excelente, só que no meu entendimento a Educação Física poderia ser melhor gerenciada, melhor organizada, melhor interligada, debatida, né, distribuir melhor os espaços, distribuir melhor o que cada um vai trabalhar, senão a Educação Física acaba se tornando brincar de pegar, jogos de estafeta, pega uma bola e vai jogar, ao passo que tu pode preparar uma criança né, sem nenhum estresse, sem nenhum problema emocional para que ela tenha uma sequência dentro da escola, não cada professor que trabalhar com ela, faz um

trabalho separado daquele que... Um exemplo, eu pego crianças no terceiro ano do primeiro ciclo (A30) que não sabem quicar uma bola, não sabem conduzir uma bola, não sabem lançar uma bola, têm dificuldade em quicar, lançar, driblar e ao mesmo tempo correr, ou fazer alguns outros movimentos e alguns outros exercícios com a bola, ela sabe fazer um tipo de movimento, sabe correr, pular, saltar, sair atrás, mudança de direção, mas aí tu encaixa um elemento novo, encaixa uma bola, uma bola grande, uma bola pequena, uma bola que quica, uma bola que não quica que só rola, uma bola que só tem que lançar, aí tu leva um semestre inteiro para a criança apenas se familiarizar com a bola, adaptada para a idade dela né handebol baby, basquete baby, futebol bola pequena, aquela de futebol de salão que existe, aí tu leva muito tempo para fazer essa adaptação e a criança tem que ter esse contato com a bola, pode ser com a bola colorida, bola de plástico, bola de borracha, mas ela tem que ter bastante manuseio com diferentes tipos de materiais, não apenas correr, correr, correr, saltar, saltar, saltar, sem um objetivo.

E - Me fala um pouco sobre como tu entendes o currículo orientado por projetos de trabalho.

PC - Eu entendo que se tiver basicamente vontade do grupo que está trabalhando, por exemplo, com B10, tiver vontade de todos, de fazer um trabalho unido, um trabalho interligado, um trabalho conectado, aí o projeto de trabalho é excelente. Porque todos os professores estão trabalhando naquele mês, ou naquele bimestre, ou naquele trimestre, ou naquele ano, todos os professores sabem qual é o norte, qual é o rumo a ser seguido, e a criança vai saber que todos os professores estão trabalhando a mesma coisa, cada um dentro da sua área, dentro daquele projeto ali. Eu acredito que pelas escolas que eu já passei, pelos municípios que eu já trabalhei, que são coisas pontuais que acontecem nas escolas, não são todos que tem essa facilidade, esse desprendimento de trabalhar em equipe, trabalhar em grupo, mas na teoria é um excelente projeto de aula.

E - Tu sabes como se construiu essa opção aqui na escola?

PC - Olha, quando eu fui nomeado aqui na EMEF Zona Norte, no caso específico das B10, pelo que eu saiba, ela já trabalhavam nesse sistema, tanto é que quando eu entrei na escola eu trabalhava com B20, o quinto ano do ensino fundamental, segundo ano do segundo ciclo; no outro ano as professoras vieram me convidar para que eu trabalhasse com elas em B10 no ano de 2014, porque elas observaram que eu tentava, eu procurava as professoras de B20 para saber o que elas estavam trabalhando em B20, que basicamente é o Rio Grande do Sul, então eu trabalhava basicamente a Educação Física em função do Rio Grande do Sul, em função dos

outros trabalhos que elas faziam em B20 e as professoras me convidaram para trabalhar com B10, aí em 2014 eu comecei a trabalhar com B10, sempre tentando inserir a Educação Física, ou um pouco da Educação Física, no norte que elas tinham me dado, no caso de B10 é o município de Porto Alegre, então eu tento desenvolver trabalhos na Educação Física, claro que não o ano inteiro, mas algumas coisas pontuais para que faça a ligação da Educação Física, com Porto Alegre, com município, com o que já aconteceu no município de Porto Alegre termos de esporte, o que pode acontecer, ou o que está acontecendo, e tentar ajudar as professoras também, que elas sabem que eu vou estar trabalhando o município de Porto Alegre na parte esportiva, e ela podem fazer um gancho, um link, um auxílio na aula delas para tentar trabalhar todo mundo junto esse aspecto nomeado aí.

E - O que tu pensas sobre essa opção aqui, nesse contexto particular?

PC - Eu acho uma ótima ideia porque é o que tem me mantido na B10, as professoras de B10 continuam interessadas né, e é a principio o que está sendo mostrado na escola é que o grupo de B10 consegue trabalhar todos em função de um projeto de um assunto, de um momento, de um município e todos são convidados a participar, sem distinção de importância ou não, claro que a importância da Educação Física depende muito do profissional de Educação Física, isso que todos nós sabemos né, que tem profissionais que se deixam desrespeitar, mas tem profissionais, que não tem problema em fazer aquilo que a referência pede, ou fazer aquilo que a professora referência solicitou, né. Tu tens que te despir de vaidade, tu não pode ser um profissional de Educação Física vaidoso e achar que tu sabes mais que as professoras referência, ou que a professora de idioma, ou que a professora de arte e educação, ou que a professora volante, porque senão tu não vai desenvolver trabalho nenhum. Tu apenas vai ficar no teu canto né como uma espécie de apêndice e a Educação Física vai ser um apêndice e o professores trabalhando em conjunto, essa é a visão que eu tenho.

E - Me fala um pouco sobre como tu visualiza a Educação Física nessa organização por projetos de trabalho aqui na escola, mais especificamente neste contexto de B10.

PC - No que eu tenho trabalhado, nós procuramos sempre no início do ano. Deixar alguns nortes ajustados, né...

E - Alguns temas...

PC - Alguns temas, nem sempre a gente consegue cumprir todos os temas, nem sempre os temas saem como nós queremos, mas o que tem mantido a B10 unida assim né trabalhando em conjunto é esse foco no trabalho por projetos onde todos são importantes, eu vou bater nessa tecla, mesmo o professor de Educação Física, pelo menos elas me mantêm inserido, elas

me trazem para junto do grupo, elas mostram a importância da Educação Física e a importância do meu trabalho para fazer aquela parcela ali de 10-15% para encaixar no final do ano, no todo do aluno.

E - Me fala o que tu pensas sobre o trabalho que é realizado especificamente pelo grupo de B10 aqui na escola.

PC - Bom eu, no trabalho de B10 eu sou suspeito para falar né, porque eu faço parte, mas as professoras referência elas são muito dedicada, muito trabalhadoras, elas são bem organizadas, elas tem divergências, mas nas reuniões elas deixam as divergências bem sanadas, porque a gente tem que seguir o trabalho, tem que seguir o conteúdo, entre aspas né, tem que seguir o planejamento né, tem bastante saída de campo nas B10, sobre vários assuntos, inclusive a Educação Física é inserida neles, tem o projeto Criança Colorada, tem o City Tour que nós fazemos com o ônibus da Linha Turismo, que a gente faz questão que passe pelos estádios de Porto Alegre que existem, que é para depois eu poder trabalhar em sala de aula, o estádio do antigo E.C. Cruzeiro, o estádio do Zequinha (E.C. São José), o estádio do Grêmio e do Inter, para a gente tentar mostrar para as crianças como é que funciona a cidade, o que tem, o que não tem mais, quais são os clubes que existiam, tem o campo do Renner que a gente passa se não me engano, é onde é o Strip Center hoje, se não me engano tinha um campo ali, no Shopping do Wallig tinha um campo da companhia de fogões, que disputava o campeonato municipal de Porto Alegre e jogava com Inter e Grêmio; tinha Renner, a gente faz essa ligação para que todos possam perceber essa parte histórica, dentro de sua disciplina, e elas mantêm sempre o grupo sempre unido, sempre satisfeito e o grupo de B10 eu sou suspeito para falar, que não digo que é um mar de rosas para trabalhar, mas é tranquilo de se trabalhar é bom de se trabalhar, a gente faz várias atividades, um ajuda o outro, quando é atividade motora elas me ajudam, quando é atividade extra campo eu ajudo, quando é atividade dentro da escola, que elas precisam de auxílio, eu vou lá e auxílio, os outros professores auxiliam, mas é todo mundo na realidade um trabalhando pelo outro, não a tarefa do Paulo Ricardo, da Karine, da Amanda, da Juliane, da professora de idiomas, é um trabalho coletivo, que está fazendo, está fazendo pelo coletivo, o que vai aparecer é o coletivo de B10, não o fulano, ciclano ou beltrano.

E - Tu já tinha tido outras experiências de trabalho nesse foco interdisciplinar?

PC - Eu tive em uma escola municipal em Cachoeirinha, mas foi muito uma experiência muito pequena, não era todo o grupo trabalhando de maneira interligada, inclusive era uma escola ciclada também, mas nós não conseguimos encaixar com que todos trabalhassem em

função, sempre tem um ou outro desgarrado que não, ou não aceita ou prefere trabalhar com aquilo que está afim, com aquilo que planejou, mas tive algumas experiências, mas nada que conseguisse, não tão organizado como aqui.

E - Não nessa magnitude?

PC - Nada tão organizado e tão expandido.

E - Tu gostaria de corrigir algo que foi dito aqui ou acrescentar ou comentar algo dessa nossa conversa?

PC - Não acredito que é isso aí, não tenho muito que acrescentar ou corrigir, nem colocar nem retirar os assuntos aí, basicamente aquilo que eu falo é aquilo que eu vivencio, e a luta é grande para que a Educação Física não se torne apenas um “atira a bola para cima”, ou então um apêndice das referências, tanto pelo lado das referências como pelo lado do profissional de Educação Física, para que não fiquem trabalhando um para cada lado né, um aponta em uma direção e o outro em outra, e eu acho que tem muito o que interligar, com as professoras referência e qualquer ano ciclo junto com a Educação Física, basicamente é isso aí.

E - Te agradeço, muito obrigado pelas informações e pela tua disponibilidade em participar do nosso estudo.

PC - Eu que agradeço e sucesso aí no teu trabalho.

### Anexo C - Entrevista com a Supervisora Camile

#### ENTREVISTA

Data da realização da entrevista: 25/10/2016

Professor colaborador: Camile

Escola: EMEF Zona Norte

Data da transcrição: 05/11/2016

Duração da Entrevista: 00: 24:37

E - Gostaria de iniciar então pela tua trajetória profissional, me fala um pouco dela.

PC - Bom, em 96 eu conclui o magistério, no mesmo ano entrei no concurso de São Leopoldo trabalhei com séries iniciais, sempre com alfabetização, nesse mesmo ano iniciei a faculdade de Educação Física, seis anos depois me formei, mas continuei trabalhando na área da alfabetização e aí na escola eu circulei por vários setores, ainda lá em São Leopoldo. Desde projeto de dança, ahammm, coordenei projetos em geral na escola e fui supervisora.

E - Então a supervisão não é pra ti uma novidade, mesmo sendo professora de Educação Física?

PC - Não, não, já experimentei lá e ainda lá eu trabalhei três anos com a Educação Física na EJA, em 2009 eu vim pra cá para a rede municipal de Porto Alegre, fiquei o primeiro ano na manhã, no segundo assumi alguns meses a supervisão para acabar o ano letivo, concluí o meu estágio probatório, também com os anos iniciais e voltei à supervisão. Dentro dessa caminhada ainda eu fiz a faculdade de pedagogia, já que o meu trabalho era voltado para a área da Educação, fiz especialização em Educação Infantil, e Educação para a Diversidade.

E - Como foi a tua formação inicial, graduação?

PC - Na Educação Física?

E - Pode falar da que tu quiser .



PC - Pois então, ahm, acho bem interessante pontuar as duas, porque na Educação Física era tudo uma novidade, quando eu fiz a pedagogia eu já partia da experiência, então foi muito melhor refletir sobre a prática porque eu tinha ali a teoria e ainda tinha a experiência, o curso todo era voltado para professores da rede pública, professores com experiência na rede pública, então foi bem interessante.

E - Tens algum curso de Pós Graduação?

PC- Sim.

E - Qual?

PC - Especialização em Educação Infantil, pela UFRGS, e Educação para a Diversidade, também pela UFRGS.

E - Quanto tempo tens de Rede Municipal de Porto Alegre?

PC - Desde 2009, sete anos.

E - Quanto tempo tu tens aqui na escola?

PC - O mesmo tempo.

E - Então eu gostaria que tu falasse um pouco do trabalho que tu desenvolves aqui na escola.

PC- Na supervisão agora isso?

E - Pode ser nesse momento.

PC - Trabalho na supervisão com a minha parceira, colega e irmã Simone, quando a gente assumiu nós reestruturamos, porque antes era em uma sala supervisão e na outra sala orientação e esses dois setores não se conversavam e a gente só assumiu sob a condição de ficarmos juntas na mesma sala e trabalhar em parceria Supervisão e Orientação, então ela sabe como caminha a supervisão, sobre os professores e eu sei como caminha o atendimento às crianças e às famílias.

E - Vocês têm um trabalho conjunto que posso dizer que tem um viés de trabalho coletivo dentro da supervisão e orientação?

PC - A gente chama de ação integrada, um trabalho complementar o outro.

E - Como é o teu entendimento sobre currículo orientado por projetos de trabalho?

PC - Pois então, aham, entende-se então que parte do interesse das crianças ou da necessidades daquele momento se faz as questões iniciais e se procura alternativas para resolver e aí então se valoriza muito mais o processo do que o resultado propriamente dito.

E - Tu tem esse entendimento?

PC - Na escola nem todos trabalham por projetos e se tem diferentes entendimentos do que são projetos, desde confundir centros de interesse com temas geradores, às vezes se a gente tá trabalhando por exemplo o dia das crianças, pega o tema dia das crianças e se organiza as atividades e se fala em projeto.

E - Tu sabe como se construiu essa opção curricular aqui na escola?

PC - Desde que eu entrei aqui, ahhhh, os projetos em si acabam se dando pela parceria de trabalho com as pessoas com quem eu me relaciono bem acaba sendo construído, então fica por ano ciclo, ou dois três anos ciclo, então é muito pela parceria, desde que eu trabalho aqui tem diferentes maneiras de se compreender o projeto. Então já se trabalhou escolhendo um assunto, escolhendo um tema, mas o nome é sempre dado o nome projeto para tudo que se faz.

E - O que tu pensa sobre essa opção aqui, neste contexto particular?

PC - Eu acho que é válida. Porque são tentativas de organizar o trabalho da melhor forma possível, para os alunos e para os professores que estão envolvidos né.

E - Tu entendes que para as demandas particulares desta escola os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?

PC - Sim, desde que tu saibas o que estejas fazendo, desde que se saiba o que esteja fazendo nessa organização do trabalho, muitas vezes não se sabe o que se faz .

E - Como assim? Tu podes ser um pouquinho mais clara com essa tua definição de saber ou não saber?

PC - Sabe que com as discussões do PPP, com as nossas conversas, nas conversas com os pequenos coletivos a gente acaba não discutindo o que é um projeto de trabalho ou que o autor X quis dizer com isso, a gente vem com essa noção construída de projetos desde que se

é professora né, passa pela disciplina que eu lembro que eu tive na pedagogia estudos sobre projetos, mas aqui a gente não conversa teoricamente sobre e aí são vários professores mesmo no grupo do ano ciclo com vários entendimentos do que é projeto de trabalho, de como se trabalha, como se desenvolve um projeto de trabalho. Então essas várias, esses vários significados até então a gente não colocou em “xeque” o que é certo ou o que é errado, a gente acaba aceitando tudo; na supervisão eu percebo uma certa resistência ao estudo, as reuniões mais formais né, mas a gente percebe por algumas falas, por olhares, mas posso dizer que desde que começou o trabalho e também com o fechamento do nosso PPP, surgiu essa necessidade de se ter claro o que é um projeto de trabalho, porque talvez se perguntar para cada professor não me dizer teoricamente o que é projeto, mas me dar exemplos se já fez projeto de trabalho ou não, vão me citar “n” experiências e nem todas são projetos de trabalho.

E - E tu entende que essa resistência aí que tu cita ela é localizada em algum determinado grupo, ela é por uma determinada área de conhecimento - o pessoal mais da área das linguagens, o pessoal mais da área da matemática, das ciências naturais-, ou tu entende que é uma resistência que vem pelo ciclo, pela identidade docente, como tu poderia me caracterizar essa resistência ao projeto?

PC - Não vou te dizer nem um ano ciclo específico, nem uma área, ahh, eu percebo no geral, conforme o tema e a forma como eu vou abordar certo tema.

E - A resistência não se dá sempre então?

PC - Não se dá sempre é, eu preciso, vou te dar o exemplo que pra mim foi bem marcante esse ano foi a questão de produção de texto que nos nossos conselhos de classe foi apontado no geral como uma questão a ser resolvida, então eu trouxe o material para a gente ler e estudar em grupo e antes da leitura, antes de se proporem a ler o material, ahm ouve muitos questionamentos quanto a esse aluno que não dá conta da produção de texto. E se atribuindo culpas à família, aos atendimentos que a criança tem que fazer e não faz, às possíveis faltas, se fez uma lista, mas em nenhum momento se tocou na questão planejamento por exemplo né, então eu vim com uma ideia de reunião pedagógica e que não foi aceita e a discussão ficou muito na queixa. Então eu precisei fazer toda uma volta para se voltar a discutir sobre isso né, então eu propus um seminário, elas relataram algumas práticas, então juntos a gente foi levantando algumas questões que podia melhorar no planejamento para dar conta desse “déficit” que era apontado nos conselhos de classe, então aos poucos fui

subsidiando com material teórico. Por exemplo, então não pude chegar com o material teórico direto, eu precisei fazer várias atividades, fazer várias dinâmicas para que aos poucos elas fossem aceitando a minha proposta.

E - Me fala um pouco de como tu visualiza a Educação Física nessa organização curricular aqui na escola.

PC - Pois bem, nos meus vinte anos de magistério essa foi a primeira escola que eu vejo um grupo de Educação Física que trabalha ahm, que trabalha muito bem, com aulas organizadas, com aulas planejadas, assim né, na medida do possível eles tentam se adequar, tentam se inserir nas discussões do ano ciclo né, então o pessoal é, sempre que o tema do projeto ou o tema do trabalho oferecem oportunidade eles sempre conseguem se localizar, conseguem se colocar, são bem participativos.

E - Me fala um pouco sobre o que tu pensas sobre essa organização por projetos de trabalho no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PC - Eu não tenho muito para dizer da rede ...

E - Nesse momento que a rede se encontra em que todas aquelas demandas, todas aquelas formações, com toda aquela força que se tinha quando o caderno nº 9 era realmente a proposta político-pedagógica e aquela efervescência que se tinha na época da escola cidadã, depois da cidade educadora a gente vê que na atual conjuntura essa proposta político pedagógica perdeu digamos um pouco de força, e como tu vê essa organização curricular que tinha que era uma das alternativas propostas nesse momento, como tu vê no momento atual da rede essa proposta, contando que agora a gente tem um documento orientador que te dá autonomia até para que tu não precise buscar esse tipo de alternativa que era recomendado no caderno nº 9, tu tens claro que essa proposta que vocês tem aqui para organização curricular, digamos que ela perdeu força com essa caminhada que a rede teve de 2005 pra cá? Como que tu entende o que vocês fazem nesse momento da rede?

PC - Eu acho que (n) o caderno nº 9 as questões foram se readaptando a realidade que nós temos agora né, e pouco se fala mesmo na escola cidadã, e um pouco se perdeu isso né, e a autonomia das escola no trabalho, posso dizer pela nossa escola, sempre se optou por trabalhar digamos que por projetos, sem ah, mesmo que às vezes não pareça um projeto, mas sempre se buscou essa unidade no trabalho tanto que ano passado houve a necessidade de que a escola tivesse um projeto, a escola tivesse uma identidade né, e isso foi levantado nas

discussões tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, e qual era a identidade da escola para que se tivesse uma postura entre os anos ciclos e o temas, enfim que gerasse em torno disso né. Eu lembro que quando eu entrei na rede tinham muito mais formações para o professor e que de certa forma colocavam todas as escolas num ritmo de trabalho né, faz muito tempo já que a SMED não vem investindo e acaba que muita gente nova entrando e cada um fazendo o que acha certo, cabendo a supervisão dar a orientação, a direção nortear o trabalho para que seja o mais digno possível à identidade da escola.

E - No teu entendimento os professores do coletivo docente de B10 têm entendimento satisfatório de como se constitui um currículo organizado por projetos de trabalho?

PC - Bom, o quarto ano sempre trabalha com o tema Porto Alegre né, tá no currículo, então todas as atividades organizadas nesse ano ciclo giram em torno do tema Porto Alegre.

E - Mas no teu entendimento para eles é claro essa questão, o projeto como se constitui, tu acha que eles têm clareza, esse coletivo especificamente, de como se constitui essa ação didática digamos assim?

PC - Eu acredito que sim, eu acho que o projeto, o projeto em si, poderia ser mais a identidade da turma né, a característica da turma, necessidade, interesse, curiosidade, enfim né, mas gira em torno desse tema que é o conteúdo do ano ciclo, as professoras tentam variar ao máximo as atividades de acordo com o interesse deles, isso sim é feito com bastante criatividade assim né, elas priorizam muito a descoberta deles pela cidade, valorizam muito as atividades extra-curriculares, atividades fora da escola para que o aluno vivencie tudo isso, vivencie Porto Alegre que muitos não tem noção mesmo de onde eles moram, então acho isso muito importante, mas paralelo a esse conteúdo que é Porto Alegre talvez pudessem ser desenvolvidos projetos bem de acordo com a sua turma, que também poderiam fazer o “link” com Porto Alegre.

E - Eu vejo que estando aqui esse tempo, esses quase sete quase oito meses aqui fazendo trabalho de campo na escola, eu vejo que é muito forte o projeto da escola como um todo né, o projeto que se estabeleceu como escola né, este ano, e eu entendo também que em alguns momentos os professores procuram fazer um link, com o projeto maior. Tu acha que os projetos que são tematizados pelo coletivo docente de B10 eles conseguem fazer? A supervisão visualiza que eles conseguem fazer um “link” com o projeto maior da escola?

PC - Sim, plenamente, eu tenho uma preocupação bem grande com esse link, o projeto da escola, o projeto maior é, em linhas gerais é, paz e diversidade, então é bem possível fazer o “link” e há essa preocupação de organizar as atividades dentro do projeto da B10 e do Zona Norte em movimento que é o projeto maior da escola.

E - Em uma resposta anterior, tu foste bem contundente quando tu falas em fundamentação teórica né, dos professores terem conhecimento mais prático do que teórico da proposta de trabalho por projetos. Mas eu gostaria de saber se o grupo de uma maneira geral, mais especificamente o grupo de B10, mas de uma maneira geral o grupo dos professores da escola tem um conhecimento da fundamentação teórica dos projetos de trabalho?

PC - Sim.

E - Sim, através do quê? Seminários? De formações? De Planejamento?

PC - Acredito que na formação inicial dos professores.

E - Mas isso os professores que fazem pedagogia?

PC - Sim.

E - E dos professores de outras áreas do conhecimento? Como tu vê essa fundamentação teórica de um conceito mais amplo da área da Educação para os professores que têm uma formação específica? Tu vê que existe algum conhecimento dessa fundamentação teórica ou ainda é difícil?

PC - Existe um conhecimento, não sei se precisar a profundidade, a densidade, mas os professores têm noção sim de um todo digamos que sim, vou te dizer como supervisora e também fazendo o meia culpa, ahm por essa resistência, nem sempre eu enfrento eu vou trabalhando de acordo com o que o grupo também abre espaço para que esse momento da reunião pedagógica não seja maçante, massacrante, eu tento fazer um espaço realmente de troca e enfim, e por vezes, acabo evitando mesmo essa discussão mais teórica; nas discussões do PPP nos últimos dois anos, nós oferecemos material para discutir em grupo para o grupo redigir enfim, aí acredito que nas discussões surgiram, cada um falou um pouco do que sabia, com base também no material que nós fornecemos para poder construir os textos do PPP. Mas a gente começou isso o quê? Logo que eu entrei aqui na supervisão, fazem dois anos, e nem sempre nós retomamos as discussões os grupos discutiam ahm, porque reunião que tem anos iniciais e anos finais são poucas durante o ano né, são só nos coletivos, e o que se produzia

nos pequenos grupos, nem sempre dava tempo de apresentar para depois fazer o recorte de fazer uma síntese de todo o grupo né, então o PPP foi construído através do que os grupos nos passaram, foi construído o texto.

E - No teu entendimento, o que potencializa essa opção de organização curricular?

PC - Eu acho que torna o estudo mais prazeroso quando tem um fio condutor né, para o aluno também, acho que desafia mais o aluno e instiga mais o aluno a querer aprender, conforme a organização das atividades e conforme o planejamento.

E - E para os professores o que tu acha que potencializa, o que emerge dessa organização curricular em relação ao trabalho docente?

PC - Eu acho que a avaliação fica diferente né porque os professores planejam, eu acho bem importante o momento que elas tem do planejamento juntas .

E - Planejamento coletivo?

PC - Planejamento coletivo, a gente consegue organizar o horário para que fiquem pelo menos um período juntas e elas de fato planejam e trocam figurinhas digamos assim, e isso é bem positivo porque ninguém trabalha sozinho, um complementa o trabalho do outro e quem cresce com isso é o aluno né.

E - Tu gostaria de corrigir algo que foi dito, acrescentar, complementar alguma informação?

PC - Não, eu acho que é isso.

E - Então tá, te agradecer obrigado por participar da nossa pesquisa e nos fornecer essas informações.

**Anexo D- Entrevista com a Professora Amanda**

## ENTREVISTA

Data da realização da entrevista: 20/10/2016

Professor colaborador: Amanda

Escola: EMEF Zona Norte

Data da transcrição: 26/11/2016

Duração da Entrevista: 00: 26: 08

E - Gostaria de iniciar pela tua trajetória profissional, me fala um pouco dela.

PC - Ahm, 2005 eu entrei na graduação de Pedagogia, mas eu já trabalhava antes, desde os 15 anos, trabalhava na cidade de Butiá(RS), onde eu morava, em um escritório de contabilidade em Butiá, então isso é mais um contexto assim que eu participei muito de grupo de jovens, pastoral da juventude e a gente tinha muito assim um estudo voltado para a formação integral do jovem, então esse contexto já me preparou assim para a pedagogia. Ai eu tinha a opção de ou fazer a faculdade pública ou fazer a faculdade privada, porque eu não tinha como pagar aquela coisa toda, então eu comecei em 2005, me mudei para Porto Alegre, eu comecei já a atuar, de alguma forma porque desde o início, eu tive, eu procurei estágio, né, então eu fiz estágio né na educação infantil, primeiro que eu fiz foi no La Salle Santo Antônio, quando eu estava no penúltimo ano da faculdade eu comecei a trabalhar no Pão do Pobres, no La Salle Pão dos Pobres, ah, depois parei para poder fazer o mestrado no primeiro ano, depois entrei para a prefeitura (Porto Alegre), ah antes do La Salle eu trabalhei na ACM, lá na Lomba do Pinheiro, serviço sócio educativo, então, desde a metade da faculdade eu já iniciei minha trajetória profissional mesmo, e agora na prefeitura já são cinco anos, nas escolas.

E - Como foi a tua formação inicial?

PC - Eu estudei todo o tempo em escola pública, ahm eu morei um tempo em Guaíba e depois em Butiá, em Guaíba eu não tenho certeza se era municipal ou estadual.

E - Mas a tua formação inicial nesse sentido é de graduação.



PC - Ah, graduação, pensei que fosse referente a minha formação básica, não ahm, eu gostei muito, assim pra mim eu desejava muito fazer a faculdade né, então tive toda aquela questão de parar para estudar para o vestibular, eu fiz um cursinho popular que tinha numa cidade vizinha de Butiá, então eu quis muito, quando eu entrei assim eu meio que quis “sugar” aquilo tudo que eu podia né, porque a minha mãe não terminou o ensino fundamental o meu pai terminou o ensino médio, quando eu me preparei para o vestibular a gente começou a estudar junto, então uma pessoa da família na faculdade era uma conquista assim né, então eu entrei e quis sugar e aproveitar tudo o que eu pude, consegui aproveitar tanto quanto eu gostaria porque eu trabalhei todo o tempo né, o estágio ou bolsa que eu tinha também um período na UFRGS foi para conseguir me manter né, eu morei na casa do estudante na João Pessoa só que tinha transporte, material passagem, tinha que pagar o RU (Restaurante Universitário), então eu gostaria de ter aproveitado mais. Ahm eu qualifico assim o meu curso de uma forma bem positiva, eu tive bons professores, eu aprendi a estudar na universidade, que antes todo o tempo de escola pública eu não sabia estudar, eu aprendi a estudar na universidade, ahm tive professores maravilhosos né grandes referências assim, eu pude estudar com eles e conseguir de alguma forma eu queria tentar na universidade pegar um pouco de cada coisa, sabe um pouco de pesquisa, um pouco de extensão e eu consegui assim, eu trabalhei um tempo com projeto conexão de saberes, fazendo atividades de extensão nas escolas, a gente trabalhava um pouquinho com o Pró jovem né. Depois eu fiz o meu mestrado com relação a isso e também assim com acesso público à universidade trabalhava explicando a questão do sistema de cotas, trabalhava explicando que a UFRGS existia como eram os sistemas de ingresso também né, ahm então a gente fazia uma pesquisa com relação a isso, que o meu foco era mais política pública e juventude que depois eu fui engrenar também no mestrado né, essa foi a minha linha da formação; e também tem uma coisa que eu gosto assim né é tentar sair um pouco da fronteira. Eu fiz o mestrado em psicologia também pensando um pouco nisso assim, porque se tu fica só na pedagogia com aquela cabeça quadrada de pedagoga assim (risos) isso me incomoda e acho que tem que sair um pouco, é ruim para o trabalho porque às vezes eles não qualificam o mestrado assim em outra área né, mas pra ti conseguir perceber as coisas acho que a tua percepção fica mais aguçada também.

E - A terceira pergunta é se tu tens algum curso de pós graduação.

PC - Sim, tenho mestrado em Psicologia, Psicologia Social e Institucional.

E - Tens alguma especialização?

PC - Não, por enquanto não.

E - Só o mestrado?

PC - Só o mestrado.

E - Tu saíu então da formação inicial na graduação direto para a Pós Graduação Strictu Sensu?.

PC - Isso, com um ano de espaço entre eles daí.

E - Quanto tempo de trabalho tu tens na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

PC - 5 anos.

E - Quanto tempo tu tens de trabalho aqui na escola?

PC - Aqui na escola ahm, 2, vou fazer 3 anos em novembro, fiquei 2 na Restinga e 3 aqui, vou fazer 3 anos em Novembro.

E - Gostaria que tu me falasse um pouco do trabalho que tu desenvolves aqui na escola.

PC - Ahm, quando eu entrei aqui eu trabalhei com a coordenação de turno, aqui eu vim pra cá para pegar o que tava sobrando né, depois eu logo já peguei no outro ano uma turma de B10, que é o ano ciclo que eu meio que pedi esse ano, porque é o ano ciclo que eu mais me identifico em relação à autonomia deles; os pequenos eu me perco todo o tempo de dependência de acompanhar nos momentos de higiene, de lanche tipo perde muito ali, não que não seja aprendizagem, mas eu não tenho muito esse foco assim, mas os maiores já são um pouco mais independentes ,então o ano que eu trabalho eles já tem uma mistura assim de crianças e também eles são mais espertos assim, acho que é uma coisa que me agrada assim, e desde que eu comecei com turma aqui todos os anos eu tive B10, quarto ano, então são 3 anos seguidos com essa turma.

E - Qual o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?

PC - Então, ahm, eu acho que tem dois lados, né, a construção teórica que se pensa os projetos de trabalho e tem a construção possível que acontece na escola. Eu vejo, por exemplo aqui, e também um pouco parecido com as outra escolas que eu já trabalhei assim né, um pouco parecido com o La Salle e também a gente tinha alguns projetos na Restinga assim, que a escola ahm a gente escolhe algumas temáticas que vão de alguma forma norteando o trabalho

assim, e a partir daquela temática, que normalmente são temáticas que tem a ver com a realidade dos alunos né, a gente vai tentando dar um pouquinho de sentido para aquele conteúdo, para aquela grade curricular que a gente tem que de alguma forma estar cumprindo ali, mas se tu for passar o projeto de trabalho em si, ele é mais do que isso né, ele tem toda a questão de pesquisa junto aos alunos, as dúvidas saem dos alunos, não saem de nós né eu acho assim que essa parte a gente não explora muito, mas não que não seja valido o que a gente executa, porque eu vejo muito aqui na escola acho que a gente cresce muito em relação a grupo de professores, planejando junto esses projetos, mas a gente ainda não consegue fazer esse planejamento coletivo com os alunos, assim eles, executam os nossos projetos mas eles não fazem muito parte desse planejar assim, não dá para dizer: ‘Ahm surgem das necessidades das B10’ porque não é verdade né, e acho quando a gente abre para eles a gente se surpreende sabe, eu estava pensando quando eu li as tuas perguntas sobre projetos de trabalho eu estava pensando aquele trabalho do adote (Adote um escritor), que a gente realizou aqui na escola ahm, nós não tínhamos uma ideia no coletivo e a proposta então era levar para eles, para ver o que eles traziam de sugestão para nos dar para o autor, e foi muito legal, o trabalho com a minha turma assim, nós montamos vídeos eles lendo e interagindo com a poesia ou dramatizar a poesia e os vídeos eles deram a sugestão, porque eles estão muito na cultura do *youtubber*, então eles assistem horrores de vídeos, contam, eles tem aqueles livros, eu estou até meio por fora assim um pouquinho que os *you tubbers* lançam o livro sobre vídeo game algumas temáticas, então eles estão lendo, devorando aqueles livros, eles estão muito nessa cultura e é essa realidade deles que motivou a fazer os vídeos para o adote né, e também um dos nossos limites é a questão de tempo e espaço físico-escola que os vídeos ficaram bem legais, mas enriqueceria mais se tivesse sido editado com eles, mas os nossos computadores da escola não têm nenhum programa de edição, se a gente tivesse mais espaço para construir outras coisas assim, mas eu acho que são tentativas né, o ideal e dentro da realidade a gente vai fazendo o possível. É assim que eu entendo, a construção teórica nos ajuda a entender a educação de um outro jeito, mas se a gente não situa na realidade a gente vai ficar só querendo encaixar aquela teoria aqui, e a gente tem que reconstruir ela aqui, dentro do possível e dentro da escola que a gente tem né.

E - Tu sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?

PC - Hum, não sei, mas eu acho que isso tem um pouco a ver com a pedagogia dos ciclos, porque aqui na escola eu já ouvi as gurias conversando que logo que se construiu essa ideia de ciclos que começaram a trazer através da SMED, fizeram muito essa ideia de sair de conhecer

a comunidade, de ouvir, de montar projeto muito também motivado pela teoria do Paulo Freire de achar temas geradores, então eu acho que daí que nasceu porque todo o ano já é por hábito a gente escolher temáticas, a gente escolher formas de trabalho, e às vezes mesmo que nós temos temáticas maiores, como por exemplo Porto Alegre, a gente tem trabalhos mais focados que a gente se envolve muito, então a questão da consciência negra que vai vir, a questão do adote um escritor que vai vir né, eu acho que se criou essa cultura assim e também são pessoas que vão plantando essas sementes assim. A Consciência negra é muito o trabalho da Leusa né, uma pessoa que trabalhou vinte e cinco anos e eu acho que não vai ter um ano que a gente não vai trabalhar consciência negra, porque a Leusa todos os anos brigou por essa temática e se tornou cultura da escola, mas eu acho que essa questão de projetos ela já vem um pouco assim dessa formação da SMED voltada para os ciclos voltada para essa realidade do aluno, acredito que seja daí.

E - o que tu pensas sobre essa opção aqui, nesse contexto particular?

PC - Hum, ela motiva o nosso trabalho né, porque a gente, esse momento de se reunir muito a gente cresce como como profissional, como professor, ahm, os alunos se envolvem muito, eles já sabem mais ou menos que época a gente vai trabalhar com isso, por exemplo o Adote que é uma questão da instituição, eles já estão envolvidos, eles já esperam por isso né, a instituição impõe isso, mas a gente já tem o hábito de trabalhar todo o ano de uma forma mais envolvida com eles né, ahm mas também acho quando a gente se acostuma muito em um modelo, a gente acaba não problematizando assim, então acho que a gente deveria discutir mais por exemplo, como a gente deveria envolver mais os alunos nos projetos né, como pensar mais as necessidades deles assim, porque às vezes a gente acha que tem que levar pronto, mas, quando a gente vê, vem umas pistas muito boas, muito ricas pra gente seguir aquele caminho, então eu acho que isso a gente faz todo ano dessa forma então daqui a pouco vai ter de repente uma supervisão que tenha o “start” de constatar, tá mas vamos de repente ver quais são as temáticas que vem do nosso publico assim.

E - Tu entendes que para as demandas particulares dessa escola os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?

PC - Acho que sim, acredito que sim, nessa possibilidade a gente consegue tá executando... É porque também ahm... a gente pode até ter um projeto que guia a escola como um todo, mas também tem esses mini projetos que vão acontecendo, acho que são, como posso dizer, são um pouco da essência também. Por exemplo: na minha turma tem o ‘João’, o João canta funk

o tempo todo, então a gente tá trabalhando um pouco com rima, já tem uns quatro colegas escrevendo rimas, isso não tá no meu projeto geral de escola, mas isso é uma forma de trabalhar que a gente constituiu na escola de estar atento assim, em relação ao que vem para conseguir conduzir o trabalho. O João não escrevia quase nada, o João está escrevendo as suas rimas, que tem um palavrão aqui ali e tal, tem que trabalhar a ideia de MC, aquela coisa... mas é uma forma de trabalhar que a gente constituiu na escola e particularmente se a gente não faz assim esse ensino tentando dar essa justificativa né, tentando contextualizar ele nunca tem sentido né, acho que não é sempre que a gente consegue e também acho que se a gente ficar nessa exigência de sempre ter que, a gente acaba indo para um outro lado, que é “engessar”, me incomoda quando engessa, tem horas que a gente trabalha totalmente contextualizado, como na questão de Porto Alegre, tem horas que o trabalho é conseguir trabalhar, conseguir sair com as quatro operações matemáticas, porque eles precisam sair daquele ano ciclo com essa habilidade, com essa construção desse saber. Então quando engessa, eu meio dou uma respirada sabe, então pode usar sim, eu acho que é bom, mas também sem me preocupar que tudo tem que estar nesse contexto, eu até canso a temática com eles assim sabe, e eu acho que ele são muitos; na sala de aula acontece muita coisa ao mesmo tempo, então fica meio difícil de trabalhar e dar conta de tudo. Quando tem uma temática, tem umas outras necessidades deles, uma outra ideia, as coisas vão acontecendo, não tem uma certa linearidade.

E - Me fala um pouco, de como tu visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de vocês da B10 desenvolve.

PC - Olha, a gente trabalha mais junto nesse momento de planejamento né, um dos momentos que a gente divide mais são as saídas pedagógicas e o Paulo Ricardo participa, e ele sempre tenta trazer um retorno das aulas dele, mas a gente não tem ainda assim muita comunicação para saber; bom, como o Paulo Ricardo trabalha na parte de Educação Física, desenvolvimento físico essa questão assim, e acho que também não é só uma questão do Paulo Ricardo assim, é uma questão da sequência disciplinar de escola, que por mais que tu tente romper é uma questão muito forte né, e também eu quando eu comecei a me apaixonar pela dança eu comecei a estudar um pouquinho essa questão do corpo e essa corporeidade, ela está cada vez mais ausente do ambiente da escola, a gente só poda, só poda, “não senta isso, não pode assim, tem que ser assado”, então eu acho que é por isso que é muito mais difícil de entrar a Educação Física, nessa construção do projeto assim; por mais que a gente trabalhe junto, ainda é separado se for pensar, porque é na aula dele, sem a gente conseguir saber exatamente como fazer, mas para fora da aula, a questão da dança, que acontece muito

na escola é um trabalho que a Educação Física está presente, porque eu acho que não dá para a gente olhar só na disciplina, tem que olhar nesse todo né, a questão dessas saídas, a circulação nos espaços públicos de Porto Alegre é uma questão que tem o corpo, a ocupação do espaço, é muito da Educação Física né, então eu acho que ahm tem que trazer essa parte da aula buscando essa linha mais dos outros espaços né, mas se eu te dizer assim, eu não sei exatamente como que o Paulo Ricardo executa assim.

E - Me fala um pouco sobre o que tu pensa sobre essa organização por projetos de trabalho, no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PC - No contexto da rede?

E - Por que tu me disse que ahm o que tu sabe, o que tu pensa como se constituiu aqui na escola vem de uma caminhada de rede, aí eu quero saber como tu vê nesse momento a rede, esse trabalho nesse momento atual da rede que ela se encontra já com uma determinada caminhada né?

PC - Deixa eu pensar... é porque eu vejo também que são ações individuais, até tem essa ingerência da rede que eu acho que é a questão da escola por ciclos, proporciona isso de trabalhar muito no viés de projetos de trabalho né, de temáticas para justificar a questão do ensino. Tem um pouco pensando em estrutura de rede de SMED, tem um pouco mais da ação individual de escolas e de professores assim, sabe. Não vejo, a gente recebe opções, por exemplo, a questão do TIM ciências, a gente recebe a opção de trabalhar com o TIM ciências ou não. Bom tem N coisas que a gente tem que discutir sobre o TIM ciências, inclusive o fato de ter que dizer TIM ciências para as crianças toda a vez que eu trabalho com o material e a gente sabe a questão da SMED de investir nessa formação particular né, a gente sabe esse viés econômico, mas o material vem, o material é bonito, as crianças gostam dos livros, então a gente usa dentro das possibilidades. Fizeram um projetinho ali no fundo a partir do material do Tim Ciências, mas fora essa oferta, que a gente sabe que está condicionada a um modo de fazer política da SMED né, nessa oferta, a gente não recebe assim muito recurso ou muita flexibilização de carga horaria, ou de professores para poder investir, quando se faz um bom projeto, por exemplo na semana da consciência negra, no dia da atividade culminante aqui aparecem pessoas da SMED, se faz entrevistas, se leva para o jornal, mas, por exemplo, a questão do nosso grupo de dança que eu acho um projeto muito bacana, um grupo de dança de professores na escola né, quanto a gente trabalha com isso assim, quanto a gente pode mudar o nosso jeito de ensinar a partir de um grupo que trabalha com o corpo dos professores, a

partir de uma coisa que eu acho uma possibilidade grande, a gente não tem espaço para poder ensaiar se não for na hora do almoço. Várias escolas convidam para a gente apresentar, não se viabiliza um dia que a gente possa sair da escola para ir dançar, então não dá para dizer que enquanto rede se estrutura esse trabalho, acho que ele acontece muito pelas ações individuais nas escolas mesmo, não vejo ....

E - Pelo que o grupo acredita tu acha?

PC - Acho que sim, acho que a educação acontece muito por isso né Márcio, pelo que as pessoas acreditam assim, as ações, as pessoas individuais e acho que a gente podia pensar que se a gente faz tanta coisa na escola pública é porque a gente tem muita gente que acredita naquilo, porque não tem assim, a gente faz com o próprio dinheiro no horário que a gente tem a mais, a gente tem um potencial humano. A gente fala tanto dos professores de precarização, o professor é uma pessoa muito bobinha assim, é só dizer: “vamos fazer?” ele se encanta e rapidinho vai lá e faz né, tem essas situações, como todo o campo de trabalho, mas é um ‘povo’ que acredita muito, então porque se tu for pensar qual é a justificativa de tu tirar do bolso, de tu montar roupa para apresentar de tu apresentar, de tirar teu horário de almoço de descanso para ensaiar não tem. Só eu acho que se tivesse um investimento a gente conseguiria ir um pouquinho mais longe assim, acaba que são sempre ações que vão e daqui a pouco morrem, vão e daqui a pouco morrem, nunca tem um conjunto assim, um projeto que vai crescendo e se constituindo com o tempo.

E - O que no teu entendimento essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?

PC - Eu acho que pode potencializar assim de os alunos se sentirem mais apropriados do ambiente escolar, se sentirem na escola no seu lugar, e isso eu vejo assim que, claro a gente sempre analisa o nosso lado, a gente sempre puxa “brasa para o nosso assado né”, infelizmente, mas eu vejo que nas séries iniciais a gente ainda tem um pouco disso e acho que quando vai subindo para as disciplinas, eu percebo do turno da manhã há cada vez um distanciamento maior assim, a gente não consegue colocar a cultura daquele aluno, daquele adolescente, na escola; aquilo que a gente ensina está sempre dissociado, parece que está sempre em confronto assim e eu acho que é uma forma da gente trazer ele presente né, porque quando se trabalha com os projetos tu flexibiliza o modo de ensinar, tu usa outros recursos, então aquele aluno que não tem aquele potencial que é o que a escola sempre exige eu que trabalho mais a questão da matemática e do português, é um bom aluno para poder

representar como no momento que a gente fez os vídeos, que consegue falar muito bem, que consegue montar um roteiro, pensar como a gente pode montar aquele roteiro de vídeo; tem outras habilidades que vão aparecendo quando a gente trabalha com os projetos né, até a professora X esta comentando né no dia do ‘Adote’, a gente acha muito bobo de às vezes se apresentar com os alunos uma dança, uma música; eles adoram se apresentar os pequenos da A20, olha o que significa tu te colocar no palco ter uma presença, uma construção física que tem, a forma de olhar para o outro, então quando a gente trabalha com o projeto a gente consegue ir para além do básico, do quadro, do caderno, da folhinha né, acho que a gente dá uma certa vida para a coisa e particularmente assim pra gente como professor, a gente cansa um pouco, mas é uma animação porque “ eu agora a vou pensar como vou trabalhar a consciência negra”, é uma nova motivação sabe, eu que não gosto muito de rotina, parece que vai animando cada vez no ano para a gente ir vencendo...

E - Tu pensa que o trabalho coletivo se potencializa nessa formatação de currículo?

PC - Eu acho que sim, eu acho que isso a gente tem uma constituição forte porque tu acompanha os professores tu vê, assim, nós somos extremamente diferentes né, conflituosas, uma está sempre discutindo com a outra, mas particularmente se tu não tivesse aquele ambiente de trabalho, talvez tu nem trocarias muitas ideias, muitas informações naquele momento de planejar, porque a outra é diferente de mim, age de uma forma diferente, se não tivesse aquilo ali parece que nem a gente se comunicaria da mesma forma, mas quando se reúne a gente cresce, a gente tem muita potência de fazer muitas coisas assim, eu gosto muito do grupo de B10 porque a gente sempre pensa muitas ideias. Esse ano a gente tá até um pouco mais parada né, mas pensa muita coisa e uma se motiva em relação a outra, “vamos fazer assim, vamos fazer tal coisa”. De certa forma acho que a escola tem essa característica de planejar junto.

E - Tu já tinhas tido outras experiências de trabalho com foco interdisciplinar?

PC - Sim, quando eu trabalhei com o SASI, lá na Cruzeiro, era um trabalho extremamente interdisciplinar né, e com outro viés assim, também a ideia como era SASI com crianças de extrema vulnerabilidade, extrema, foi lá que eu me “batizei” assim, nunca mais tive medo de escola, de nada assim, porque eram muito sérios os casos que tinham lá, eu não passei por nenhuma escola que tivessem coisas parecidas, a ideia era sempre não fazer com que aquele espaço fosse a reafirmação da escola, então eram crianças que não davam certo na escola, se a gente transformasse aquele SASI em uma escola não ia dar certo, então tentamos fazer de



uma outra forma. Também a gente tinha um grupo de trabalho coletivo, tinha um trabalho muito complicado com realidades muito difíceis, tinha um momento que se chamava GAP, que uma profissional de psicologia conversava com a gente aí a gente conseguia trabalhar esses sentimentos assim né, em relação ao aluno, era bem interessante lá a gente tinha esse viés. Quando eu trabalhei no Pão dos pobres nós abrimos três turmas no turno da tarde, então a gente trabalhava muito junto, fazia muitos projetos, por exemplo, tinha o dia do acantonamento que eles dormiam na escola, tinham gincanas, tinha esse viés mais formação pessoal, tinha retiro para os alunos; e também pra mim assim, eu tenho uma formação que começou muito na pastoral da juventude né e uma das premissas era a formação integral do ser humano. Então isso foi o que me embasou assim, acho que isso já tem essa necessidade de ser interdisciplinar assim né, senão não é uma formação integral, mas é difícil não, é uma coisa que a gente tá sempre se cobrando, faz um pouco mais aqui, falta um pouco mais lá né.

E - Tu gostaria de corrigir alguma coisa que foi dito, acrescentar ou complementar algo?

PC - Não, só não sei se eu consegui ser clara nas minhas ideias ....

E - Conseguiu sim, gostaria de te agradecer pela tua disponibilidade e pelas informações que forneceste ao nosso estudo.

PC - Às ordens, eu que agradeço, pois a educação é uma coisa complexa.

**Anexo E - Entrevista com a professora Juliane****ENTREVISTA**

Data da realização da entrevista: 03/11/2016

Professor colaborador: Juliane

Escola: EMEF Zona Norte

Data da transcrição: 26/11/2016

Duração da Entrevista: 00: 14: 37

E - Gostaria de iniciar, então, pela tua trajetória profissional, me fala um pouco dela.

PC - Olha, eu comecei na rede em 1992. Ahm eu tenho... eu fiz magistério, fiz pedagogia com especialização em Pré escola, e fiz o pós depois, com especialização em Ensino Fundamental. Trabalho na rede então desde 92, aqui no Zona Norte então eu trabalho desde 1995, passei pelo construtivismo, passei por toda essa onda da moda em varias instâncias, aí passei pela implantação do ciclo nas escolas né, então assim, tenho uma boa trajetória, uma trajetória bem grande, porque na verdade eu já tenho vinte e quatro anos de prefeitura.

E - Então, essa transformação da rede seriada para ciclada, tu acompanhou todo esse processo de implementação de estudo...

PC - Sim, de implementação de estudo, até um pouco de negação, porque aqui o Zona Norte foi uma das ultimas escolas a ciclar, foi uma escola que foi ciclada meio que à força porque o grupo de professores não acreditava nos ciclos né, e foi assim um processo bem assim, uma coisa bem difícil assim para o grupo todo de professores né, o pessoal sempre fala, as pessoas do meu tempo né falam sempre que foi uma coisa assim que foi obrigado, uma questão que foi obrigada porque tinha índices bons uma escola que era assim, uma escola muito boa sendo seriada e ai o pessoal não concordava com os ciclos.

E - Tu trabalhou já em alguma outra rede de ensino ou só aqui?

PC - Eu trabalhei antes na particular, aí trabalhava com pré-escola, mas não assim séries, assim não.

E - Tu já me disse né como foi a segunda pergunta seria sobre a tua formação inicial tu já me informou, também a terceira seria se tu tens algum curso de pós graduação, tu também já informou na mesma pergunta, ahm o teu tempo de rede também seria a quarta pergunta né, tens vinte e quatro anos..

PC - É vinte e quatro anos...

E - E de Zona Norte vinte e um anos, essa seria a quinta pergunta, então a gente já adiantou bastante aqui o roteiro, aí eu queria ver contigo assim, gostaria que tu me falasse um pouco do trabalho que tu desenvolve aqui na escola.

PC - Aqui na escola eu trabalho ahm com as turmas de quarto ano, esse é o segundo ou terceiro ano que eu trabalho com as turmas de quarto ano, já trabalhei aqui na escola desde a alfabetização na A10, A20, A30, B10, B30 né, mas ultimamente eu venho trabalhando com o grupo de B10 né, aí nós fechamos um grupo bem bom né, uma parceria maravilhosa né, que por enquanto a gente tá levando esse trabalho.

E - Eu queria ver contigo, Juliane, como é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?

PC - Olha, essa questão dos projetos, dentro dessa minha pequena experiência né eu já trabalhei de várias formas, já trabalhamos com centro de interesses, com a questão dos planejamentos de unidades, mas eu acredito né, e graças a Deus a gente trabalha assim os projetos, porque nós conseguimos trabalhar com os alunos bem dentro da realidade deles, o trabalho ele não é uma coisa assim tipo a questão assim do abstrato, o nosso foco de trabalho é Porto Alegre, o nosso projeto é Porto Alegre e a nossa ideia é pelo menos uma vez por mês vivenciar realmente a cidade, porque quando eles forem trabalhar, eles saberem o que eles estão trabalhando, a questão do livro não interessa, a questão de olhar gravura em livro não interessa, o que nos interessa é a questão do vivenciar, o conhecer, é sair do Parque dos Maias, conhecer o centro de Porto Alegre, e é incrível né, eles não conhecem a nossa cidade até para valorizar né, para trabalhar melhor essas questões, eu acho assim né que o aluno quando ele trabalha uma coisa que ele viu tem outro sentido né eu graças a Deus as gurias embarcam nessa, nós trabalhamos as três bem unidas, eu brinco que as gurias vem com ideias novas porque né, a gente mal ou bem né cada uma tem um foco de trabalho e a gente consegue se complementar né.

E - Tu sabe Juliane como se construiu essa opção curricular aqui na escola?

PC - Olha, aqui na escola ahm é uma questão, é um trabalho que é bem assim alinhavado, que é costurado pela supervisão, assim eu acho que o trabalho que o pessoal da supervisão faz de trazer essa questão para os projetos de ano ciclo, projeto de escola, porque assim a escola

tendo um projeto ela trabalha mais unida, a gente consegue ver dentro do mesmo projeto vários olhares né, e eu acho isso bem legal.

E - O que tu pensa sobre essa opção aqui no contexto particular da escola?

PC - Olha, aqui no contexto da escola, eu penso assim, nós vimos, eu principalmente consegui ver a diferença que é tu trabalhar com os projetos e um trabalho que é como eu diria um trabalho solto, no qual tu trabalha só conteúdos. A diferença eu noto assim na fala dos alunos, na questão de como eles se colocam frente às situações, no interesse deles em fazer uma tarefa que tem significado, porque normalmente assim tu traz uma coisa do livro, pede para responder, eles vão responder o que o professor quer ouvir; não, se eles tem conhecimento, eles respondem dentro do que eles pensam, e é isso que interessa né, os nossos alunos são, a minha turma eles são muito participativos, eles cobram muito assim, eles, tudo eles tem opinião para dar e a gente sempre procura trabalhar essa questão ahm conhecimento para a vida, não conhecimento para professor ou conhecimento do livro que é para responder e pronto, e ali a gente brinca muito, a gente faz muitos jogos de conhecimentos gerais, e eu faço, e pego eles assim porque eu digo para eles: “Vocês tem que saber as coisas que acontecem na nossa cidade, no mundo, vocês tem que ficar ligados porque nós vamos trabalhar” e eles estão sempre procurando mais e mais né.

E- Juliane, como tu entendes que para as demandas particulares desta escola os projetos de trabalho se tornam uma opção curricular viável? Para este contexto particular aqui?

PC- Eu acredito que sim, porque assim, dentro do currículo da nossa escola, é interessante que haja um projeto de escola para que a gente tenha um norte para que todo mundo consiga trabalhar dentro do seu ano ciclo de uma forma organizada, eu penso que organiza mais o trabalho assim, que as pessoas assim, porque tu tendo projetos de ano e de escola tu consegue trabalhar essa questão assim, sim tu trabalha competências, tu trabalha conhecimentos, mas também essas coisa elas tem um elo, elas tem uma ligação, né porque não fica aquelas coisas soltas, um não sabe o que o outro está fazendo é interessante tu saber o que o teu colega está trabalhando o que nós trabalhamos para fazer uma coisa única né porque senão a escola parece várias né, coisas soltas,

E - Me fala um pouco de como tu visualiza a Educação Física nessa organização aqui na escola.

PC - Assim, não só a Educação Física, eu sou muito assim, de trabalhar muitas coisas ahm juntas; ah a interdisciplinaridade foi uma palavra que na época era moda né, mas assim não é uma questão de moda, é uma questão de tu poder relacionar o teu conhecimento em várias áreas. A Educação Física é primordial, porque assim, muitas crianças não têm a oportunidade de vivenciar situações, de conhecer regras, de trabalhar inclusive a parte motora, eu acho que o que a gente tenta fazer com o Paulo Ricardo né, unir as nossas demandas com as dele e trazer essas questões para que eles possam né, eu acho fundamental, eu por exemplo adoro né, acho que a Educação Física eles conseguem trabalhar muitas coisas que eles não têm oportunidade em casa, cada vez menos né, de se movimentar, de trabalhar com colegas né a socialização, todas essas questões que a Educação Física traz.

E - Me fala um pouco sobre o que tu pensa a respeito dessa organização curricular aqui da escola por projetos no contexto atual da rede Municipal.

PC - Pois é, no contexto da rede, eu vou te falar que, assim, eu não tenho muito assim eu ... eu vivo aqui e às vezes quando a gente vai em algum curso, alguma coisa, conversamos com outras pessoas, mas eu vejo que na rede tem assim, dentro pelo menos do meu projeto Cidade Escola, que eu também trabalho com o Cidade Escola aqui, a gente vê que há um interesse, que haja projetos né, mas eu não posso te dizer dentro da rede como um todo como é que funciona porque eu não tenho essa vivência assim com outras escolas da rede, eu vejo assim que nós aqui defendemos os projetos em função da nossa realidade de EMEF Zona Norte , agora do restante...

E - O que no teu entendimento potencializa essa opção de organização curricular?

PC - Potencializa, no sentido de que tu consegue organizar o teu currículo sendo que assim, quando tu organiza um currículo de escola tu tem que ter uma visão geral da escola, tu tem que saber o que tu vai trabalhar dentro de cada ano ciclo, dentro de cada idade, a questão do desenvolvimento. Com os projetos a gente consegue organizar o trabalho para que não se repita um trabalho que foi feito lá na A20 que se faça de novo na A30, tu consegue organizar não linearmente, mas tu consegue fazer uma organização melhor do que tu quer trabalhar e o que tu quer chegar, os comportamentos de entrada, os comportamentos de saída de cada ano, dentro dos projetos.

E - Tu já tinhas tido outras experiências com foco interdisciplinar?

PC - Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura, eu comecei a trabalhar era bem jovem né, eu tinha uma colega que a gente trabalhou juntas em outra escola, antes dessa aqui e ela tinha uma ideia muito boa, com ela eu aprendi muita coisa, porque quando eu fiz a faculdade a gente não tinha essa questão do construtivismo ainda, então era tudo abre a “gavetinha” do português, abre a “gavetinha” da matemática e né e usa uma coisa e outra, ali nós começamos a tentar organizar. Só um pouquinho, mas quando tu trabalha matemática, tu trabalha o português, tu trabalha interpretação, tu trabalha leitura, e aí que a gente conseguiu organizar mais isso, então a questão do texto informativo ele trabalha tanto matemática, quanto português, quanto história, quanto geografia, os números da cidade, então tudo na verdade não existe mais nada que não seja interdisciplinar, porque uma coisa depende da outra, não existe essa questão de separar, tanto que com a minha turma eu não tenho assim hoje é dia de matemática, hoje é dia de... não, isso não existe, porque é dar de tudo sempre né, aí entra a questão da Educação Física, da Artes, da música né que a gente não tem mas procura trabalhar né.

E - Juliane, tu gostaria de corrigir algo que tu disse, de acrescentar, completar, complementar...

PC - Eu já falei tanto... O problema é que eu engato assim e saio falando. Olha, eu assim, eu se tudo der certo daqui a um tempo, 2018 eu já me aposento né, assim né eu acho que o nosso trabalho ele é uma coisa assim que não é uma coisa assim, neste ano nós vamos trabalhar isso, e no ano que vem a mesma coisa. O gratificante de tudo isso é saber que dentro disso a gente consegue redimensionar o trabalho e ver assim, tipo “olha que essa turma tá me pedindo”. Por exemplo, essa minha turma desse ano eu trabalhei muitas histórias de suspense com eles. Eu li três livros com eles e, assim, eu fiquei um mês lendo os livros e todos os dias eles pediam uma coisa que eu nunca trabalhei antes. Partindo desses livros nós trabalhamos a questão da produção de texto, a questão da escrita das histórias, a questão da matemática, tudo em função destes livros de história e foi um trabalho novo e por isso eu penso assim, sempre tem uma coisa nova, é isso que faz com que a gente levante de manhã cedo e venha trabalhar com essa função.

E - Juliane, queria te agradecer, muito obrigado por ser uma das colaboradoras da pesquisa e te agradecer profundamente por essas informações que serão de extrema relevância para o nosso estudo, muito obrigado.

PC - Eu que te agradeço.

## Anexo F Entrevista com a professora Karine

### ENTREVISTA

Data da realização da entrevista: 15/12/2016

Professor colaborador: Karine

Escola: EMEF Zona Norte

Data da transcrição: 20/12/2016

Duração da Entrevista: 00:16:14

E - Gostaria de começar pela tua trajetória profissional, me fala um pouco dela.

PC - Me formei no magistério nível médio no colégio Bom Conselho em 2001 e desde então comecei a atuar já na Educação; comecei com a Educação Infantil, depois eu me formei em História pela FAPA né e atuava aí em um contrato do Estado com as séries iniciais, depois fui fazendo concurso, aí trabalhei em Alvorada, no Município de Alvorada, no Município de Eldorado do Sul, e agora estou no Município de Porto Alegre. Tanto em Alvorada, quanto em Eldorado, quanto em Porto Alegre, eu atuei tanto nas séries iniciais quanto nos últimos anos do ensino fundamental lecionando História.

E - Então a tua formação inicial em termos de graduação foi em História, como foi essa formação inicial no curso de História?

PC - Na FAPA foi bem voltada para a área da Educação né, a Fapa ela tem a parte de licenciatura, ou tinha né, agora é UNIRITTER né, mas um foco bastante na área de Educação, a gente tinha bastante práticas, observações na área de História nas escolas eu fiz com EJA, fiz com educação não formal, fiz com ensino fundamental, ensino médio.

E - Tu tens algum curso de Pós Graduação?

PC - Tenho 2. História Contemporânea, também pela FAPA, e um de Alfabetização.

E - Quanto tempo de trabalho tu tens na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

PC - Três anos e meio, eu tenho duas matriculas na rede né, a mais antiga tem três anos e meio, eu tenho uma diferença, e a outra tá fechando três meses, eu tenho uma diferença de poucos meses de uma para a outra.

E - Quanto tempo de trabalho tu tens aqui na escola?

PC - Desde 2013, agosto de 2013.

E- Gostaria que tu me falasse um pouco do trabalho que tu desenvolve aqui na escola.

PC - Eu estou professora referência na turma B13, que corresponde à terceira série ou quarto ano do ensino fundamental, e à noite eu sou coordenadora pedagógica da EJA né com os anos iniciais; então que é com a B10 eu leciono Português, Matemática e a parte de Sócio Histórica, que onde a gente desenvolve o nosso principal projeto que é sobre Porto Alegre.

E - Qual é o teu entendimento sobre o currículo orientado por projetos de trabalho?

PC - Eu acho bastante válido, é uma maneira diferente de organizar os nossos conteúdos, de conseguir vincular a teoria com a prática, porque o nosso eixo que é Porto Alegre, é o município onde as crianças moram, mas elas não conhecem a maioria da cidade, dos pontos, dos bairros, elas conhecem mais a região aqui no entorno da escola, alguns bem restritos nisso então, quando a gente estipula esse projeto de trabalho, a gente consegue fazer das vivências, das saídas pedagógicas um belo aprendizado né, relacionando então a parte de conhecimento com a vivência dos alunos.

E - Tu sabes como se construiu essa opção curricular aqui na escola?

PC - Pelo Projeto ?

E - Sim.

PC- Isso iniciou... Eu como tenho três anos e meio, o primeiro ano que eu assumi B10 não tinha essa ideia de projetos, depois no segundo ano 2014 a gente começou com isso, de fazer o projeto, de pensar uma linha condutora, unindo as disciplinas em um trabalho globalizado entre as B10, para não ser nada assim, individual, separado, cada um fechando sua porta e dando sua aula. E eu acho que os outros coletivos também foram pensando isso mais ou



menos assim e junto com a supervisão, se foi montando essa ideia assim de construir um projeto em cada coletivo, ou projeto de escola no caso.

E - Tu disse pra mim que tu és a coordenadora pedagógica do EJA, e na EJA também opta, digamos assim, por essa organização de currículo? Quais as particularidades que tu vê entre o que se faz na EJA e o que se faz na B10?

PC - Bom, primeiro a faixa etária o público que é bem diferente né, mas o fio condutor de trabalho ele é bem semelhante, que é a ideia de agregar todas as disciplinas né, de todos trabalharem juntos na mesma linha, porém na EJA tu tens mais disciplinas dos anos finais, então a formação acadêmica desses professores ela é bem separada, então é mais complicado, nas B10 a gente tem uma formação de magistério em pedagogia, em que a gente vem com essa visão globalizada dos conteúdos né, então a gente dá português, dá matemática, dá ciências, dá Sócio Histórica, essa união das disciplinas e dos conteúdos ela é mais facilitada pela formação nossa que é com outra postura, outra visão.

E - O que tu pensa sobre essa opção aqui, neste contexto particular dessa escola?

PC - Eu acho que engrandece o trabalho, eu acho que a aprendizagem dos alunos se dá de uma maneira muito mais apropriada mesmo, através das vivências dos alunos. E os alunos dos outros anos sempre nos encontram e falam ahm... do passeio, da saída pedagógica que eles nunca esqueceram, que eles têm saudade. Então são coisas que marca, marca a vivência deles, a passagem pela B10.

E - Tu já tinha tido outra experiência de trabalho com foco interdisciplinar da forma como vocês fazem aqui?

PC - Conseguindo agregar como a gente agrega aqui não, né, porque aqui na B10 além das professoras referências a gente consegue agregar os especializados né, todos eles também nos apoiam no trabalho de Porto Alegre, professora de Espanhol trabalha vocabulário, professora de Artes, professor de Educação Física né e todos são parceiros para as atividades que a gente faz, tanto na escola, quanto fora.

E - Tu entende que para as demandas particulares desta escola os projetos de trabalho são uma opção de organização curricular viável?

PC - Eu acredito que sim, eu não acho que em todos os coletivos se dê da mesma forma, mas eu acredito que está no caminho certo, e tem sido válido.

E - Me fala um pouco de como tu visualiza a Educação Física nessa organização curricular no contexto do trabalho que o grupo de B10 desenvolve?

PC - O trabalho do Paulo Ricardo é um trabalho muito integrado da Educação Física né, ele tem obviamente os conteúdos da disciplina dele a serem trabalhados, mas ele está sempre junto, presente nos planejamentos, nas atividades, nas saídas, ele sempre agrega né, se tem que trabalhar mapa alguma coisa ele sempre ajuda, é como eu vou te dizer... é um elemento integrador no conteúdo assim.

E - Me fala um pouco sobre o que tu pensas a respeito dessa organização curricular por projetos de trabalho no contexto atual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

PC- Enquanto rede, eu acho mais difícil e digo isso porque eu tenho uma vivência de 20 horas no turno da manhã em outra escola e o trabalho não se dá da mesma forma, aí é de como a escola organiza o trabalho e de como o grupo de professores abraça a ideia; eu não acho que se dê da mesma maneira, mas também são contextos de escolas diferentes, o contexto de escola na minha escola da manhã é um, na minha escola da tarde é outro, talvez se fosse tentar fazer o mesmo que a gente faz aqui, lá realmente não desse certo.

E - O que no teu entendimento essa forma de organização curricular pode potencializar no contexto aqui da escola?

PC - Eu acho que pode afinar o trabalho né, não ficar aquele trabalho separado dentro de sala, cada um fechando sua porta trabalhando individual né, pelo menos assim a gente sempre tem uma organização de B10, no final do ano a gente sabe, fizemos isso, eles estão saindo assim né, e não assim, a turma tal isso, a turma tal aquilo, a turma tal aquele outro, então a gente consegue ter pelo menos uma linha assim, um padrão assim claro que com as suas particularidades, mas dentro de um contexto geral, têm uma afinidade assim, uma concordância.

E - Em uma entrevista anterior, um outro colaborador da pesquisa me deu uma informação de que essa organização por projetos de trabalho aqui na escola ela nasceu, digamos assim, dentro do coletivo docente da EJA e o termo que esse colaborador usou é que essa organização curricular ela “escorregou” para o turno da tarde devido às pessoas terem uma identidade docente muito afeita ao trabalho coletivo, acreditar que o trabalho pode ser mais potente desta forma, mas que dentro da cultura escolar particular aqui, essa organização de currículo nasceu na EJA e depois veio para o turno da tarde digamos assim, mais

especificamente para B10 integrando elementos particulares do trabalho que vocês fazem. Tu concorda com isso?

PC - Não sei te dizer se eu concordo, (risos), eu não entendo que ela “escorregou” da EJA, eu gosto de trabalhar com projeto, então eu não entendo assim como se o trabalho tivesse “escorregado”, eu acho que foi simultâneo assim pra mim eu gosto, eu acredito nisso...

E - Uma construção em conjunto?

PC - Então enquanto professora do grupo, eu vou colocar isso como uma alternativa viável e vou brigar por isso assim né, eu não vejo isso como um “escorregou” assim da EJA, embora realmente como coordenadora da EJA eu acho semelhante à maneira de trabalho, sou eu que estou à noite, sou eu que estou à tarde, mas não vejo assim como “escorregou”.

E - Tu tem assim no teu entendimento que vocês tem uma caminhada né, tudo se constrói através de uma caminhada, um processo que levou vocês a entenderem que trabalhar dessa forma é uma maneira de trabalhar que pode dar muitos elementos positivos para o trabalho de vocês. Tu acredita que nesse contexto de trabalho coletivo e como tu estás me dizendo agora de ser uma crença docente, tu acredita que essas crenças docentes de trabalho coletivo, de trabalho compartilhado, tu acha que é uma coisa que todos do coletivo docente de B10 compartilham dessas crenças, dessa identidade como docente?

PC- Analisando o todo incluindo os especializados, eu acho que não todos da mesma forma como eu acredito, mas todos sempre se mostraram abertos a esse trabalho que eu considero importantíssimo né, porque o trabalho no coletivo ele é feito, nem sempre o que eu acredito vai valer né...

E - Até porque se tu não acredita, tu não faz né...

PC - Tem que ceder em algumas coisas, enfim, mas num geral todo mundo sempre se mostrou aberto a esse trabalho e na tentativa de construir essa coisa em conjunto, esse projeto em conjunto né, mas eu acho também que isso da nossa rede ela propicia isso, porque nas outras redes tu não tem professor volante, tu não tem professor especializado nos anos iniciais, isso é uma coisa que só o município até onde eu passei em algum momento vamos dizer de Porto Alegre oferece. Claro que nem todas as escolas conseguem se organizar da forma como a gente tenta se organizar aqui, nem tudo dá certo, ahm... mas, a gente só consegue fazer isso porque a gente tem esse contexto né, ter uma professora volante, tem um professor

especializado, de educação Física, de Artes, de Línguas e tu consegue então fazer esse trabalho integrado.

E - Especificamente assim, quando vocês optaram por essa organização curricular, até documentalmente vocês colocaram isso no PPP da escola, vocês tiveram assim algum momento de formação a respeito dessa organização curricular, vocês entraram em contato de alguma maneira com a fundamentação teórica ou não?

PC - Eu acho que enquanto escola como as formações são nem sempre a gente, no meu caso nem todas eu faço aqui, eu não me recordo se teve uma formação específica de projeto, na EJA eu sei que a gente trouxe pessoas para falar de projetos, mas aí foi específico para a EJA, no turno noite na sexta feira de reunião, no dia eu não me recordo se teve uma formação, teve assim, momentos de planejamento do PPP, em que se discutiu através de algum referencial teórico, mas assim alguém de fora pra vir fazer uma formação eu não me recordo, mas eu posso não ter participado também, não me lembro.

E - Tu gostaria de corrigir algo que foi dito, acrescentar, comentar algo dessa nossa conversa?

PC - Eu continuo acreditando no trabalho de projetos, eu só acho que a questão da “escorregadilha” da EJA, eu não vejo assim, eu não vejo ahm, mas é talvez porque seja eu o elemento que estou em um e em outro assim, é, se fosse outra também, acreditaria na mesma coisa.

E - Gostaria de te agradecer a tua disponibilidade para participar desse nosso estudo, que durante todo esse ano letivo de março a dezembro, agradecer os momentos que vocês nos proporcionaram de poder estar observando, de poder estar estudando junto com vocês e a acolhida do grupo como colaboradores nesse nosso trabalho acadêmico científico, muito obrigado.

PC - Por nada, foi um privilégio.