

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

Patrick da Silveira Gonçalves

**ENTRE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E A BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA
AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS**

Porto Alegre

2018

PATRICK DA SILVEIRA GONÇALVES

**ENTRE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E A BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA
AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves, Patrick da Silveira

Entre a massificação do ensino e a busca de uma escola justa: a perspectiva dos professores de educação física do Programa Ação Integrada para Adolescentes de Esteio/RS / Patrick da Silveira Gonçalves. -- 2018.

166 f.

Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Física Escolar. 3. Trabalho docente. 4. Estudos de casos. 5. Etnografia. I. Wittizorecki, Elisandro Schultz, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Patrick da Silveira Gonçalves

**ENTRE A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E A BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA
AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS**

Aprovado em 31 de agosto de 2018.

Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera – FACED – UFRGS

Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes – FAE – UFPEL

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – PPGCMH – UFRGS

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

Dedico este trabalho à Cristina, minha esposa, e Isabela, minha filha, por terem me ensinado a amar, a lutar e a viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha mãe, Laura Rejane da Silveira Gonçalves e ao meu pai, o professor de Educação Física Cezar Augusto de Oliveira Gonçalves, por sempre me apoiarem e servirem como referencial de lutas e batalhas para que eu chegasse até aqui.

À minha amiga, companheira e esposa, a Prof. Ma. Cristina Marin Ribeiro Gonçalves, por ter me suportado nos momentos em que mais necessitei, por servir de exemplo a ser seguido na construção de um trabalho intelectual e por sempre me incentivar, se fazendo presente, sugerindo formulações para esta escrita e possibilitando o tempo necessário para a sua conclusão.

Aos meus irmãos, Jackson, Richard e Yasmine, por terem partilhado comigo as suas vidas, participado das conquistas e auxiliado na formação dos ideais que sustento hoje.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, pela confiança e ensinamentos em mim depositados e que possibilitaram o meu crescimento pessoal e intelectual. Por ter me apoiado, nos momentos em que me suportou e me encorajou através de algumas palavras de incentivo, demonstrando ser, além de professor, um grande amigo.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa F3P-EFICE, pela convivência que me oportunizou momentos de aprendizado. Em especial, ao grande amigo André Osvaldo Furtado da Silva, pelos momentos de encorajamento e de partilha de conhecimentos e à Natacha da Silva Tavares, por ter se disponibilizado a me auxiliar na construção deste estudo.

Ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto, à Prof. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera e à Prof. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes, por me questionarem, me indagarem e me fazerem refletir sobre as questões que permeiam esta dissertação.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, assim como todos os profissionais do CMEB Esquecido e do CMEB Fogueira, por terem me acolhido e possibilitar o meu crescimento intelectual.

Aos colegas de todas as escolas onde atuei e atuo como professor de Educação Física, que me ajudaram, ao longo dos anos, a refletir e problematizar os fenômenos que permeiam a escola pública, a Educação Física Escolar e o trabalho docente.

Por fim, aos profissionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial os docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano e à CAPES por terem me oportunizado este momento rico em desafios e descobertas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/ Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança.

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica.

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: ENTRE A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E A BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS.

PROBLEMA DE PESQUISA: como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa?

Objetivo geral: compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa.

Objetivos específicos:

- a) Compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada articulam os diferentes tempos escolares experimentados por eles e seus alunos;
- b) Compreender como os professores de Educação Física promovem suas aulas em uma educação pautada nos princípios de uma escola justa, discutidos neste projeto e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- c) Identificar os sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física do Programa Ação Integrada na organização, planejamento e desenvolvimento de seu trabalho.

INÍCIO: Agosto de 2017

CONCLUSÃO: Agosto de 2018

RESUMO

O Programa Ação Integrada para Adolescentes (PAI) é uma política pública desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Esteio / RS, que visa a complementação do Ensino Fundamental para adolescentes entre 15 e 17 anos de idade que se encontram em defasagem idade-ano escolar. As premissas deste programa, previstas em seu regimento, apontam para um formato de educação que vislumbre certa justiça social e a superação das desigualdades e do fracasso escolar. A origem do PAI remonta a uma parceria entre o poder público municipal e o Instituto Integrar, mantido e desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores e a Confederação Nacional dos Metalúrgicos sendo, inicialmente, uma política voltada aos adultos trabalhadores. Com o passar dos anos, esta política se volta aos adolescentes que não obtiveram um suposto êxito no ensino regular seriado da idade própria. Esta proposta, então, desenvolve-se nos turnos da manhã e dentro das unidades de ensino mantidas pelo poder municipal. Entre os sujeitos que compõem o universo destas escolas estão os professores que atuam no PAI e lidam com as implicações de também articular suas ações em um lugar que também se desenvolve o ensino regular seriado da idade própria. Assim, o presente estudo buscou compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseadas na proposta de ensino que rege este programa. As decisões metodológicas que buscaram responder o problema de pesquisa estão aportadas na pesquisa qualitativa, desenvolvida através de dois estudos de caso etnográficos. O estudo foi realizado em dois Centros Municipais de Educação Básica de Esteio / RS, com dois professores de Educação Física que atuam no PAI, durante o ano letivo de 2017. Como instrumentos de coleta de informações, foram utilizados o diário de campo, a observação participante e a análise de documentos. Este estudo permitiu compreender que os tempos escolares se apresentam de diferentes formas, variando conforme o contexto em que se apresentam e pelas perspectivas que os professores possuem e experimentam em relação às suas atribuições; que os conceitos de justiça partilhados pelos professores se apresentam de formas diversas, destacando-se a ideia de reparação de direitos negados e pela superação, através de movimentos que busquem certa equidade, e a ideia de um modelo meritocrático de ensino, onde todos alunos possuem as mesmas dificuldades e potencialidades; e que os sentidos atribuídos pelos professores na organização, planejamento e desenvolvimento de seu trabalho surgem da constituição ideológica política e biográfica destes sujeitos que, historicamente, estão sensíveis e implicados às causas que buscam um bem estar social. Além disso, foi possível entender que a política do Programa Ação Integrada para Adolescentes ainda está bastante distante da contribuição para uma escola que possa ser pautada por princípios democráticos e que possam promover a justiça social, presumindo que esta possa servir como uma compensação para minimizar os efeitos que a escola, na forma como está estruturada, produz na potencialização das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Física Escolar; Trabalho docente; Estudos de casos; Etnografia.

RESUMEN

El Programa Acción Integrada para Adolescentes (PAI) es una política pública desarrollada por la Secretaría Municipal de Educación de Esteio / RS, que busca la complementación de la Enseñanza Fundamental para adolescentes entre 15 y 17 años de edad que se encuentran en desfase edad-año escolar. Las premisas de este programa, previstas en su regimiento, apuntan a un formato de educación que vislumbre una cierta justicia social y la superación de las desigualdades y del fracaso escolar. El origen del PAI se remonta a una asociación entre el poder público municipal y el Instituto Integrar, mantenido y desarrollado por la Central Única de los Trabajadores y la Confederación Nacional de los Metalúrgicos, siendo inicialmente una política dirigida a los adultos trabajadores. Con el paso de los años, esta política se vuelve a los adolescentes que no obtuvieron un supuesto éxito en la enseñanza regular seriada de la edad propia. Esta propuesta, entonces, se desarrolla en los turnos de la mañana y dentro de las unidades de enseñanza mantenidas por el poder municipal. Entre los sujetos que componen el universo de estas escuelas están los profesores que actúan en el PAI y tratan con las implicaciones de también articular sus acciones en un lugar que también se desarrolla la enseñanza regular seriada de la edad propia. Así, el presente estudio buscó comprender cómo los profesores de Educación Física del Programa Acción Integrada entienden esta política educativa y de qué forma desarrollan sus clases, basadas en la propuesta de enseñanza que rige este programa. Las decisiones metodológicas que buscaron responder al problema de investigación están aportadas en la investigación cualitativa, desarrollada a través de dos estudios de caso etnográficos. El estudio fue realizado en dos Centros Municipales de Educación Básica de Esteio / RS, con dos profesores de Educación Física que actúan en el PAI, durante el año escolar de 2017. Como instrumentos de recolección de informaciones, se utilizaron el diario de campo, la observación participante y el análisis de documentos. Este estudio permitió comprender que los tiempos escolares se presentan de diferentes formas, variando según el contexto en que se presentan y por las perspectivas que los profesores poseen y experimentan en relación a sus atribuciones; que los conceptos de justicia compartidos por los profesores se presentan de formas diversas, destacándose la idea de reparación de derechos negados y por la superación, a través de movimientos que buscan cierta equidad, y la idea de un modelo meritocrático de enseñanza, donde todos los alumnos poseen las mismas dificultades y potencialidades; y que los sentidos atribuidos por los profesores en la organización, planificación y desarrollo de su trabajo surgen de la constitución ideológica política y biográfica de estos sujetos que, históricamente, están sensibles e implicados a las causas que buscan un bienestar social. Además, fue posible entender que la política del Programa Acción Integrada para Adolescentes todavía está bastante lejos de la contribución a una escuela que pueda ser pauta por principios democráticos y que puedan promover la justicia social, presumiendo que ésta pueda servir como una compensación para minimizar los riesgos los efectos que la escuela, en la forma como está estructurada, produce en la potenciación de las desigualdades sociales.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Educación Física Escolar; Trabajo docente; Estudios de casos; Etnografía.

ABSTRACT

The Integrated Action for Adolescents Program (IAAP) is a public policy developed by the Municipal Secretary of Education of Esteio / RS, which aims to complement elementary education for adolescents between 15 and 17 years of age who are in a school-age gap. The assumptions of this program, envisaged in its regiment, point to an education format that envisions a certain social justice and overcoming inequalities and school failure. The origin of the IAAP goes back to a partnership between the municipal public power and the Integrate Institute, maintained and developed by the Unified Worker's Central and the National Confederation of Metallurgists, being initially a policy focused on working adults. With the passing of the years, this policy turns to the adolescents who did not obtain a supposed success in the regular education seriated of the own age. This proposal then develops in the morning shifts and within the teaching units maintained by the municipal power. Among the subjects that make up the universe of these schools are the teachers who work in the IAAP and deal with the implications of also articulating their actions in a place that also develops regular teaching serial of own age. Thus, the present study sought to understand how the Physical Education teachers of the Integrated Action Program understand this educational policy and how they develop their classes, based on the teaching proposal that governs this program. The methodological decisions that sought to answer the research problem are based on qualitative research, developed through two ethnographic case studies. The study was carried out in two Municipal Primary Education Centers of Esteio / RS, with two Physical Education teachers who work in the IAAP during the 2017 school year. As field information tools, participant and document analysis. This study allowed us to understand that school times present themselves in different ways, varying according to the context in which they occur and the perspectives teachers have and experience in relation to their attributions; that the concepts of justice shared by teachers are presented in different ways, highlighting the idea of reparation of denied rights and overcoming, through movements that seek a certain equity, and the idea of a meritocratic model of teaching, where all students have the same difficulties and potentialities; and that the meanings attributed by teachers in the organization, planning and development of their work arise from the political and biographical ideological constitution of these subjects who, historically, are sensitive and involved to the causes that seek social welfare. In addition, it was possible to understand that the policy of the Integrated Action for Adolescents Program is still far from contributing to a school that can be guided by democratic principles and that can promote social justice, assuming that it can serve as a compensation to minimize effects that the school, in the way it is structured, produces in the potentialization of social inequalities.

Keywords: Youth and Adult Education; Physical School Education; Teaching work; Case studies; Ethnography.

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL	Programa Alfabetização Solidária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CCP	Conselho de Classe Participativo
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEMEI	Centro Municipal de Educação Inclusiva
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CMEB	Centro Municipal de Educação Básica
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CPC	CPC - Centro Popular de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEMHAB	Departamento Municipal de Habitação
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgotos
DMLU	Departamento Municipal de Limpeza Urbana
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasil Alfabetizado
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Planejamento à Distância
PAI	Programa Ação Integrada
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PP	Partido Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCFVF	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMA	Secretaria Municipal de Administração
SMCL	Secretaria Municipal de Cultura e Lazer
SMCEL	Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer
SMED	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre
SME	Secretaria Municipal de Educação de Esteio
SMEE	Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio
SOE	Serviço de Orientação Escolar
SSE	Serviço de Supervisão Escolar
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro	1	–	Artigos encontrados em periódicos nacionais.....	51
Quadro 2		–	Dissertação encontrada em bibliotecas e bancos digitais de teses e dissertações IES da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS	60
Tabela	1	–	IDEB da rede municipal de ensino de Esteio/RS.....	71
Tabela	2	–	IDEB das redes municipais limítrofes à Esteio/RS.....	72
Tabela	3	–	IDEB do CMEB Fogueira	77
Tabela	4	–	IDEB do CMEB Esquecido.....	80

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....	21
1.1	DERIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	21
1.1.1	Do Brasil-colônia ao Brasil-república.....	22
1.1.2	Educação de Jovens e Adultos: (Des)princípios da democracia à contemporaneidade.....	25
1.1.3	Municípios da EJA: surgimento do Programa Ação Integrada – Esteio/RS.....	32
1.2	PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA: EM BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA	37
1.3	TRABALHO DOCENTE.....	44
2	ESTADO DA ARTE	51
2.1	BUSCA EM PERIÓDICOS NACIONAIS	51
2.2	BUSCA EM BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	59
3	OBJETIVOS.....	64
3.1	OBJETIVO GERAL.....	64
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	64
4	DECISÕES METODOLÓGICAS.....	65
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	65
4.2	NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	67
4.3	CONTEXTO E COLABORADORES	71
4.3.1	O município de Esteio/RS.....	71
4.3.2	As escolas.....	74
4.3.2.1	O CMEB Fogueira.....	75
4.3.2.2	O CMEB Esquecido.....	78
4.3.3	Colaboradores.....	80
4.3.3.1	Professor Kronos.....	80
4.3.3.2	Professora Kairós.....	81
4.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES.....	82
4.5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	84
4.6	CUIDADOS ÉTICOS.....	84
5	CAPÍTULOS DE ANÁLISE.....	86

5.1	TEMPOS E ESPAÇOS NO CMEB FOGUEIRA E CMEB ESQUECIDO...	87
5.2	AS RELAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA.....	103
5.3	AS PRESMISSAS DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA E SEU DESENVOLVIMENTO NO CHÃO DA ESCOLA.....	119
6	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	131
	REFERENCIAS	137
	APÊNDICE A - QUADRO SÍNTESE DAS REVISTAS DE ESTRATO A2	14
	6
	APÊNDICE B - QUADRO SÍNTESE DAS REVISTAS DE ESTRATO B1.....	14
	..	7
	APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE DE REVISTAS DE ESTRATO B2.....	14
	..	9
	APÊNDICE D - QUADRO SÍNTESE DE BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DE UNIVERSIDADES DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE /RS.....	15
		0
	APENDICE E - LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	15
		1
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	15
		7
	APÊNDICE G - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS.....	16
		2
	APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	16
		3

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	16
..	4

INTRODUÇÃO

A escolha por abordar o tema do trabalho docente de professores de Educação Física no Programa Ação Integrada de Adolescentes em Esteio é feita de forma intencional, emerge da minha experiência enquanto professor de Educação Física e, principalmente, pelo meu vínculo e comprometimento com redes públicas municipais. Para melhor compreender a origem de tal estudo, é importante traçar uma breve retrospectiva acerca dos fatos mais marcantes em minha história docente e acadêmica.

Ainda na graduação acadêmica na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2009 pude desempenhar, como estagiário, a docência de Educação Física para trabalhadores da rede pública municipal de Porto Alegre, no Projeto Compartilhar, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em ação conjunta do Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE, o Departamento Municipal de Habitação - DEMHAB, o Departamento Municipal de Limpeza Urbana – DMLU, a Secretaria Municipal de Administração – SMA e a Secretaria Municipal de Educação – SMED. Tal projeto era voltado para a complementação de estudos de servidores municipais que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e foi minha porta de entrada ao mundo profissional e o despertar do meu interesse pelas questões sociais a que tratam a Educação.

Durante a graduação em Licenciatura em Educação Física pela PUCRS, por divulgação de um colega com quem tive a oportunidade de estagiar ainda no Projeto Compartilhar, ingressei em 2010 no Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Social, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este curso abriu meus olhares e horizontes para a Educação Física em um contexto da Educação Social. Conhecendo muitas pessoas novas, com diversas histórias de vida e trajetórias profissionais, fui convidado para realizar uma entrevista de emprego na Aldeia da Fraternidade, uma Organização não Governamental situada na zona sul de Porto Alegre, que realiza atendimentos em oficinas socioeducativas (capoeira, reforço escolar, educação física, música, *hip-hop*, artesanato, jiu-jitsu) no contra turno escolar às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na qual tive a oportunidade de atuar até meados de 2013.

Em julho de 2012, ingressei na Prefeitura Municipal de Esteio após ser nomeado em concurso público para o cargo de Professor de Educação Física. Meu primeiro contato com a nova função foi através da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio, onde fui encaminhado para a Gestão de Pessoal, para receber o local de lotação onde iria desempenhar minha função. Ao ingressar no setor, fui recebido pela Coordenadora de Gestão de Pessoal, mostrou-me o quadro de horários da escola, o quadro funcional, o que me pareceu, à primeira impressão, que o município de Esteio mantinha certa organização em suas escolas. A Coordenadora de Gestão de Pessoal indicou-me para uma escola considerada grande no município, localizada em um dos maiores bairros, em espaço territorial, do Município de Esteio, composto por muitas residências e estabelecimentos comerciais (lojas de confecções, bazares, bares, supermercados, minimercados).

Ao chegar na escola, o Diretor estava palestrando acerca da Gincana que ocorrera à época. Falava sobre a importância das doações de alimentos, às quais eram convertidas em pontos para as equipes e proporcionaria, mais tarde, a Festa Junina da escola. Este fato já foi logo chamando atenção sobre as dificuldades em termos de recursos financeiros que as escolas do município enfrentam. Fui apresentado à Supervisora Escolar, a qual me passou os horários e turmas que atenderia, turmas de 6º ano à 8ª série¹ do Ensino Fundamental. A mesma profissional ainda me mostrou todos os espaços escolares que, dentro do contexto educacional em que nos encontramos, tratando-se de uma escola da rede pública, era bastante surpreendente em termos de recursos físicos e materiais. Havia duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta. Além das salas de aula tradicionais, um Laboratório de Informática com 15 computadores, um Laboratório de Tecnologia Educacional, com 20 computadores, Laboratório de Aprendizagem para alunos com defasagem no aprendizado e Sala de Recursos Multifuncional, para alunos com Deficiência Intelectual, todos espaços com profissionais capacitados para atendê-los.

Por chegar em meio ao trimestre letivo, participei – na primeira semana de minha trajetória enquanto docente do município - do Conselho de Classe Preventivo – CCP, evento onde os professores se reuniam com Serviço de Orientação Escolar - SOE, o

¹ À época, a escola passava por uma transição de nomenclaturas quanto às etapas do Ensino Fundamental que ocorrera em detrimento da alteração na Lei 9394/96, modificando a duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. A escola, então, se organizava da seguinte forma nos Anos Finais do Ensino Fundamental: 6º Ano; 7º Ano, 8º Ano e 8ª Série, correspondendo, esta última, ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Serviço de Supervisão Escolar - SSE e um membro da equipe diretiva, tendo como pauta um levantamento diagnóstico dos possíveis alunos que seriam reprovados, comprometendo os índices de aprovação escolar ao final do ano. Acredito que tal momento deva ser estabelecido pela SMEE, como forma de elevar os índices escolares em relação ao IDEB². Este momento foi bastante significativo em minha carreira profissional, pois pude compreender como os professores daquela escola agiam em relação aos alunos que apresentavam alguma defasagem na compreensão dos conteúdos e desvios à conduta esperada por aquela instituição. O SSE distribuíra uma planilha com a listagem dos alunos e suas respectivas notas. Os alunos eram nomeados, um a um, e cada professor atribuía sua consideração. Entre as falas mais comuns dos professores, estava o conceito “ele está bem” para os alunos que estavam dentro da média escolar para aprovação e, o que me chamou mais atenção, para aqueles que estavam mal e com defasagem no quesito idade/ano escolar, as falas de grande parte dos professores eram “este aí não tem jeito”, “ele não quer fazer nada”, “ano que vem ele vai para o ‘Integrar’³”.

No ano de 2014, a convite da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio, atuei no Programa Ação Integrada (PAI) para Adolescentes. O Programa visa a superação da defasagem idade/ano nas escolas e a garantia de uma condição educativa voltada, necessariamente, às experiências de vida de cada aluno, na expectativa de tornar, portanto, o aprendizado mais significativo. Para participar do Programa Ação Integrada para Adolescentes, os alunos devem ter idade mínima de 15 anos completos e terem cursado e sido aprovados, no mínimo, no 6º Ano do Ensino Fundamental. As turmas eram compostas por, no máximo, 20 alunos e ministradas por um professor encarregado de abordar os conteúdos do Ensino Fundamental de forma transdisciplinar em quatro dias da semana e, durante um dia na semana, os alunos tinham aulas de Língua Estrangeira – Inglês e Educação Física, ambos profissionais com suas devidas formações acadêmicas. Atuei, então, de forma itinerante em quatro escolas municipais, atendendo quatro turmas diferentes do Programa Ação Integrada para Adolescentes. As narrativas da maioria dos colegas

² O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica proposto em 2007) é uma ferramenta que dispõe de três facetas para atribuir um valor de qualidade e estabelecer metas na educação desenvolvida nos estabelecimentos escolares: a evasão escolar, os índices de avanço às etapas/anos/séries subsequentes e o desempenho que alunos obtêm através de avaliações padronizadas e oficiais em território brasileiro (VOSS; GARCIA, 2014).

³ Por “Integrar”, os professores da Rede Municipal de Esteio se referiam ao Programa Ação Integrada. Abordarei a origem do termo no decorrer deste projeto por ser objeto de estudo do mesmo.

professores nas diferentes escolas por onde passei eram corriqueiramente as mesmas em relação aos alunos do PAI: durante o ensino sequencial regular da idade própria⁴, eram vistos como alunos que não tinham condições de aprendizagem, que perturbavam o bom andamento das aulas, que atrapalhavam o aprendizado daqueles que “queriam” estudar e, também, que “mereciam” estar no PAI.

Os argumentos de determinados professores sugeriram que, embora haja um esforço por parte das políticas públicas em proporcionar uma educação igualitária e que respeite as individualidades de cada indivíduo em seu processo de aprendizagem, predomina nas escolas um processo de exclusão social, potencializado pelos discursos de parte do coletivo docente, de forma consciente ou não, reproduzindo a lógica capitalista na qual estamos inseridos. Pude identificar, então, que a escola está organizada em uma proposta que em algumas vezes exclui os alunos de seus espaços de aprender, muitas vezes sendo impulsionada pelo juízo de valor que faz ao tempo de aprender de cada aluno.

O tempo de cada aluno aprender é subjetivo, particular e variado, entretanto, o tempo proposto pelos planos de estudo e programa educacionais se mostra linear e desenvolvido em um espaço/tempo que muitas vezes não conseguem contemplar os objetivos, condições e singularidades de cada aluno. Observo que as recorrentes reprovações dos alunos, que são geralmente provenientes de classes sociais menos favorecidas, fazem com que estes sujeitos sejam deslocados para outros tempos e espaços de aprender. No caso do município de Esteio/RS estes alunos migram para a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno ou para o Programa Ação Integrada para Adolescente, que apesar de se encontrar dentro da modalidade da EJA, que é ofertada no município pela noite, ocorrem nos turnos da manhã, dentro dos estabelecimentos escolares.

Durante esta experiência no PAI, algumas dúvidas começaram a surgir e que desafiavam minha prática como educador. Em 2015, o formato por itinerância dos professores de Educação Física e Língua Estrangeira foi substituído por profissionais que já atuavam nas escolas, passando, então os professores a atender tanto o ensino sequencial regular da idade própria quanto a turma do PAI.

⁴ Entendendo que as modalidades de ensino preconizadas na LDBEN (BRASIL, 1996) são regulares, na necessidade de diferenciar tais modalidades, utilizarei como “ensino sequencial regular da idade própria” a organização de ensino fundamental tradicionalmente encontrada, que mantém suas etapas elaboradas por anos-letivos, atendendo alunos até os 15 anos de idade, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

No entanto, minha admiração e interesse pela pesquisa acadêmica remetem à minha formação docente na graduação, onde por diversas vezes me questionava com a seguinte indagação: Educação Física é importante? Mais tarde, ainda na minha trajetória de graduação, me inseri no Grupo de Pesquisa em Estudos Olímpicos, na Linha de Pesquisa Neurociência Aplicada ao Esporte, coordenada pelo Professor Mestre Rodrigo Sartori, vinculado à PUCRS, onde despertei a admiração e vontade por pesquisar, principalmente as questões sociais que envolvem a Educação Física, deste modo descobrindo-me como protagonista da construção do saber científico.

Meu interesse pela pesquisa fez com que eu ingressasse no curso de pós-graduação *lato-sensu* da Universidade Cândido Mendes, a nível de especialização, em psicomotricidade, sob título do trabalho de conclusão “Perfil Motor de Adolescentes Inclusos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares – SCFVF”, reforçando meu despertar pelas questões sociais atreladas à Educação Física.

Em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas para, sabedor da inexequível tarefa de produzir uma única verdade, ao menos, tentar compreender e, de certa forma, explicar algumas das tantas dúvidas que emergem de minha prática como educador, a fim de aperfeiçoar o meu fazer docente.

Compreendo que minha trajetória na escola e nos diversos arranjos em que ela se organiza, me levam a refletir e problematizar as implicações que surgem, tanto na cultura escolar quanto no trabalho docente dos professores. Dessa forma, meu intuito aqui é **compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa.**

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Neste capítulo, procuro dividir a aproximação ao problema em três momentos distintos, mas que considero de igual relevância para compreender a modalidade da educação de jovens e adultos, na qual o Programa Ação Integrada está inserido. No primeiro momento, busco identificar e entender a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro desde o período colonial até os dias atuais. Posteriormente, no segundo momento, busco compreender os pressupostos de uma escola justa e suas principais contradições. Fechando o referencial teórico, busco compreender o trabalho docente e os diversos fenômenos que formam a cultura docente do professorado de Educação Física.

1.1 DERIVA⁵ DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção, busco situar a educação de jovens e adultos em seus aspectos históricos, demarcando os interesses, disputas e resistências que a cercam. Compartilho das ideias de Savater (2005), caracterizando a educação como o ato de compartilhar algo com alguém que ainda não compartilha. Portanto, cabe ressaltar que a educação brasileira é anterior à chegada dos portugueses no século XV. A educação indígena, existente do período pré-colonial aos dias atuais, traduzida em suas formas verbais e artesanais de socializar a cultura e saberes necessários de cada comunidade são de suma importância para o resgate histórico e a análise no campo pedagógico e não menos importante que os formatos educacionais existentes trazidos pelos europeus.

Entretanto, ao fazer uma análise histórica da educação no território brasileiro, busco uma identificação da educação de jovens e adultos a partir de sua colonização, de forma a dialogar entre os diferentes interesses que a atravessaram até os dias atuais. É possível reconhecer a escolarização de jovens e adultos com diversos vieses durante este período, ora tutelada pela Igreja, no período colonial brasileiro, como forma de propagação da fé católica, ora sustentada pelo Estado, enquanto tentativa

⁵ Utilizo-me da mesma expressão empregada por Sennet (1999). Ainda que o autor discorra sobre o tema do novo capitalismo e não seja este o tema direto deste estudo, utilizo-me da expressão aos mesmos moldes que o autor utilizou, de forma ambivalente: como forma de expressar a procedência, ao fazer uso da palavra como verbo e também como forma de expressar os descaminhos e desvios de rota, ao expressá-la como substantivo.

de fazer com que o país obtivesse índices econômicos maiores através de uma massificação do ensino e numa tentativa assistencialista e compensatória. No decorrer do século XX, identifiquei a EJA como resultado das lutas populares, desvincilhando-se das proposições da lógica da massificação de ensino e tuteladas pela Igreja. Traço, ainda, um breve contexto da Educação de Jovens e Adultos no município de Esteio e o surgimento do Programa Ação.

1.1.1 Do Brasil-Colônia ao Brasil-República

A escolarização de jovens e adultos está presente em toda a história política do Brasil, sendo objeto de interesses religiosos, políticos, econômicos e sociais.

No período colonial, a educação escolarizada tal qual a conhecemos, baseada nos princípios e moldes europeus, deu-se com a chegada dos jesuítas em 1549, através da chamada Campanha de Jesus, trazida pelo governador-geral Tomé de Souza, com tentativas de catequizar os índios, jovens e adultos, a fim de padronizar uma só língua como forma de comunicação (neste caso, a Língua Portuguesa) e ainda ampliar o número de fiéis da Igreja Católica e combater a crescente migração de fiéis para as religiões protestantes que surgiam à época em solo europeu. Pilleti (1997, p. 165) ressalta:

No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores

A Coroa Portuguesa e a Igreja, então, uniram-se em suas pretensões de conquistar o Novo Mundo. À medida que a realeza se propunha a facilitar as atividades de catequização em solo brasileiro, os jesuítas tratavam de aculturar os povos indígenas, através da pregação da fé católica e do trabalho educativo, facilitando a incursão dos colonizadores.

Desta forma, os jesuítas instalaram-se em solo brasileiro, fundando escolas com o intuito de formar uma elite religiosa (MOURA, 2003). Ao passo que avançavam na catequização indígena, ampliavam seu trabalho educativo com os filhos dos trabalhadores rurais, como forma de continuar a propagação da fé ou, ainda, de continuar os estudos e ingressar na universidade.

Contudo, a dificuldade dos colonizadores em contar com mão de obra escrava africana fez com que buscassem, nos índios, a força de trabalho necessária para o

progressivo desenvolvimento do processo de colonização. Houve oposição dos jesuítas por tal prática, já que a transformação dos índios em mão de obra escrava dificultava imensamente o processo de evangelização.

A autonomia política dos jesuítas na colônia, antagônica ao processo absolutista pelo qual passava Portugal, seguindo uma tendência europeia, fez com que a Coroa Portuguesa os expulsasse em 1759, desorganizando o processo de educação implantado, resultando em um retrocesso pedagógico e demarcando o fim do interesse estritamente religioso em solo brasileiro. Houve, então, um período vago na educação, sobretudo na educação de adultos, até a chegada da família real portuguesa, fato que veio a ocorrer em 1808 (MOURA, 2003).

A chegada da família real ao Brasil definiu o interesse no desenvolvimento educacional voltado à profissionalização dos habitantes. Em 1809, passa a existir no Rio de Janeiro o Colégio das Fábricas, voltado para a capacitação dos trabalhadores nas atividades manufaturadas e na criação de novas máquinas, que seriam remetidas posteriormente às províncias (ANDRADE, 1980). Surge, então, o interesse em manter uma organização escolar, que se deu devido ao trabalho técnico e burocrático exigido à época.

O início do Império do Brasil, em 1822, foi muito conturbado. Apesar da independência política, o Imperador D. Pedro I, ao assumir a monarquia constitucional que se instalara, tinha pela frente o desafio de encontrar o reconhecimento internacional da independência (fazendo acordos internacionais que agravaram a crise econômica no Brasil), os cofres nacionais praticamente vazios e, pouco mais tarde, teria que lidar com a Guerra da Cisplatina, na região do Rio da Prata.

Entretanto, a demarcação de uma independência política fez com que surgisse a Constituição Imperial que assegurava, dentre outros direitos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Ainda que houvera a garantia constitucional de oferta de escolas pelo Império, eram poucas as escolas que ofereciam o ensino primário, principalmente voltados aos adultos que não o possuíam. No que diz respeito aos adultos não escolarizados, de acordo com Stephanou e Bastos (2005, p. 261), “era preciso ‘iluminar’ as mentes que

viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso”. A educação formal era um privilégio das elites econômicas, sendo a escolarização de jovens e adultos uma missão religiosa e de caridade, caracterizando a pessoa analfabeta como dependente e incapaz.

Alguns anos mais tarde, ao final do século XIX, as transformações ocorridas na Inglaterra, França e Estados Unidos tornam o mundo adepto ao emergente modelo capitalista, que visava a produção, o bem de consumo e, por consequência, uma mão de obra mais qualificada para o trabalho. O relatório apresentado por Leôncio de Carvalho, presidente do Conselho de Ministros, à Assembleia Legislativa, em 1878, apontava:

A instrução constitui elemento vital das sociedades modernas; ela é a primeira condição de qualquer progresso material e moral, porque ela é sua luz como a liberdade é sua atmosfera. Todas as instituições dela dependem, pelo jogo regular de seu mecanismo, sobretudo aquelas que estão ligadas de um modo imediato e essencial à vida política e social das nações; porque, à medida que cresce seu fundo científico, os povos descobrem novos horizontes e marcham mais seguramente em busca de seu ideal de perfectibilidade, reformando o presente, preparando o futuro e melhorando cada vez mais as condições de sua existência. (ALMEIDA, 1989, p. 182).

Em 1879, surge o Decreto nº 7.247, instituído por Leôncio de Carvalho (ALMEIDA, 1989), que dava novas diretrizes para a educação brasileira. Ficou instituída a obrigatoriedade do ensino primário pela população de sete a catorze anos, a organização das bibliotecas e museus escolares, a organização do currículo em jardim de infância, ensino primário e secundário, a criação de ensino noturno aos adultos livres, escravos libertos, etc. O Decreto 7.247 institui uma nova visão de desenvolvimento da educação, tendo em vista o processo de industrialização que uma sociedade predominantemente rural atravessava.

O início da década de 1900 é marcado por muitas discussões acerca da erradicação do analfabetismo. A não escolarização, a qual obtinha taxas elevadas, era vista como um mal ao progresso econômico do país. Em 1915 foi criada a Liga de Combate ao Analfabetismo e os debates entre diversas esferas administrativas, composta por homens de diversas áreas do conhecimento, a qual se propunha a realizar o centenário da independência, em 1922, anunciando que o Brasil se tornara um país livre do analfabetismo, fato que não se concretizou.

Neste contexto, entre a Proclamação da República e o início da década de 1920, a democracia brasileira foi ganhando força, sobretudo, “segundo os desígnios dos

setores vinculados à burguesia agrário-comercial” (MANFREDI, 1981, p.28). A hegemonia da burguesia agrária foi tornando maior a insatisfação da classe operária, culminando em organizações com fins de debater um novo modelo de Estado.

Assim sendo, a insatisfação da classe operária e o debate por um Estado democrático se ampliam no decorrer do século XX, especialmente após a década de 1930. Estes debates levam a germinação de uma nova concepção de educação, deixando de ser considerada assistencialista e caridosa, passando a ser um direito subjetivo.

1.1.2 Educação de Jovens e Adultos: (Des)princípios da democracia à contemporaneidade

Na década de 1930, impulsionada pela necessidade de se renovar – frente às mudanças ocasionadas pela crescente urbanização e industrialização – a educação se vê modificando-se a fim de acompanhar as mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorriam no Brasil. Surge, então, o Movimento da Escola Nova, um conjunto de princípios a fim de transformar as tradicionais formas de ensino (LOURENÇO FILHO, 1978) empregadas até então.

O modelo escolanovista se propunha a aproximar a centralidade dos processos de construção do conhecimento no aluno, assim como a exaltação dos atos de formular intuições a partir de observações na aquisição do conhecimento e uma mudança na relação entre o aluno e o objeto de saber (SAVIANI, 2004; VIDAL, 2003). Até então, o conhecimento era abordado através da transmissão do professor e o modelo da Escola Nova trouxe a perspectiva de construí-lo com base na relação concreta entre estes os saberes e o aluno, levando as instituições a incorporar diversos materiais no ambiente escolar, a fim de potencializar as vivências educacionais.

Com um novo modelo de ensino emergindo no Brasil, a Educação ganhou força a partir da constituição de 1934. Segundo Gentil (2005, p. 4), ainda, “a partir daí o princípio de gratuidade e obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa constituição”. Da mesma forma, a o ensino de adultos ganha um destaque legal na mesma Constituição, que instituiu, em seu artigo 150, o “ensino primário gratuito e sua frequência obrigatória, estendida aos adultos” (BRASIL, 1934).

Em 1938, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP com o qual, a partir de suas pesquisas e levantamentos de dados, identificando-se um grande número de brasileiros analfabetos. Os dados coletados pelo INEP foram elementos fundamentais para a concepção de ensino de jovens e adultos como política educacional (MEDEIROS, 1999). Surge, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de ampliar os programas de erradicação do analfabetismo, instituindo o Ensino Supletivo.

Outro marco da década de 1940 foi a criação das Nações Unidas e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e o pedido às “nações atrasadas” (AGUIAR, 2001, p. 14) que os jovens e adultos fossem ensinados e, por consequência, erradicado o analfabetismo. A pressão internacional pela alfabetização de jovens e adultos fez com que se instaurasse no Brasil um processo de massificação no ensino, movida por um objetivo estritamente quantitativo de pessoas que terminavam o primário. Esta década também é marcada pelo surgimento do Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT e SESCOOP), conjunto de empresas privadas de interesse público, que buscava, dentre seus objetivos, a aprendizagem e qualificação da mão de obra.

Em 1947, surge a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA, guiada pelo professor *escolanovista* Lourenço Filho, com o intuito de levar a educação de base aos 56% de brasileiras e brasileiros acima dos 15 anos que eram analfabetos, como indicara o Censo Populacional de 1940. De certo, a formulação desta Campanha e a intencionalidade de alfabetizar os adultos em três meses, tornando-os aptos ao ingresso nos cursos de aperfeiçoamento profissional e os inúmeros desdobramentos específicos em cada região do território brasileiro, que culminaram com a Campanha Nacional de Educação Rural, são motivos de debate e reflexões mais aprofundadas. No entanto, chamo a atenção de que torna-se relevante o fato de esta ser a primeira iniciativa com a pretensão de ampliar o acesso à educação pelo Estado, no ensino de jovens e adultos.

Em 1949, na Dinamarca, ocorreu a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, onde se debatia e preconizava “o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, mesmo depois da escola” (GADOTTI, 2001). As discussões internacionais apontavam um novo modelo de educação, alicerçada nos princípios democráticos e na preocupação de uma educação de qualidade.

O crescimento da industrialização no Brasil nos anos 1950 caracterizou um maior interesse pela escolarização de jovens e adultos. A sociedade necessitava urgentemente de mão de obra qualificada para operar as máquinas que surgiram. Além disso, o ensino de jovens e adultos ainda carregava o pouco contato com a realidade do povo, característico do que vinha ocorrendo durante o Estado Novo (1937 - 1946), momento histórico que traduz a soberania do Estado em manter uma ordem social (HOBBS, 2002) e que considerava a falta de escolarização a principal responsável pelo pouco desenvolvimento do país. Outra vez, a falta da escolarização, acima de tudo, era vista como uma praga nacional a ser combatida.

No final da década de 1950, surgem as teorias de Paulo Freire, crítico ao modelo de ensino vigente, influenciado por uma ideia humanista e democrática de Educação, elaborando “um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania” (GHIGGI; CUNHA, 2007, p. 491). Freire se opunha ao modelo educacional existente, propunha que o ato de educar é um ato político, uma prática social transformadora. O modelo pedagógico existente era visto por Freire como uma concepção bancária, ou seja, numa analogia à força que o sistema capitalista empregava na educação brasileira, uma visão onde a detenção do conhecimento está no professor, cabendo a ele a arbitrariedade sobre a doação - ou não - do saber. Para Freire (1983, p.68), na concepção bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Em contraponto, Paulo Freire propõe uma educação dialógica, transformadora e emancipatória. Não bastava à educação o simples fato de levar o conhecimento até o aluno, era necessária uma educação que levasse em consideração o diálogo, uma vez que o próprio diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 1983, p. 93). As teorias de Paulo Freire defendiam que a educação deveria levar em consideração não só o conhecimento do

mundo, mas também conseguir criar, através de uma relação horizontal entre todos os indivíduos, como forma de tomar consciência sobre seu papel na sociedade e a construção de conhecimentos sobre o mundo, na intencionalidade de modificá-lo.

Em 1958, ocorreu o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos – no qual Paulo Freire participou – propôs um debate acerca dos aspectos históricos do ensino de jovens e adultos no Brasil e dos estudos anteriores realizados nos seminários regionais. Houve uma crítica negativa frente as proposições já existentes, a inadequação dos ambientes escolares, da formação dos professores e o material didático. Daí surgiu uma metodologia de educação baseada no diálogo, defendida por Paulo Freire, que levasse em conta as características socioculturais que englobavam cada indivíduo. De acordo com Moura (2003) este período foi marcado pela reflexão social, na busca de uma participação ativa de todos na vida política do país e pela inovação metodológica no ensino de adultos.

Desta maneira, o início da década de 1960 foi marcado por inovações pedagógicas e movimentos que visam a educação e cultura popular, entre eles, o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento de Cultura Popular – MCP, Centro Popular de Cultura – CPC e a Campanha de Educação Popular – CEPLAR, iniciativas populares de maior destaque; e também pela intensificação das lutas operárias.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, guiado pelas propostas pedagógicas de Paulo Freire, que visavam transformar a educação do seu conceito simplista baseada no domínio “mecânico do ato de ler e escrever” (FREIRE, 2002, p. 72). Entretanto, no mesmo ano, ocorreu o Golpe Militar e o regime ditatorial que se estendeu por 21 anos. Este período foi marcado pelo conservadorismo, desenvolvimentismo e pela apelação nacionalista dos militares. Assim como pela perseguição política, censura, supressão de direitos constitucionais e repressão a todos que não concordavam com este modelo de governo. Portanto, a busca por uma educação emancipatória, proposta por Paulo Freire, o qual viveu em exílio neste período após um breve momento encarcerado como traidor da pátria, foi suprimida e os princípios democráticos que vinham ganhando força na educação brasileira, abortados.

Em substituição aos movimentos populares inspirados em Paulo Freire que se estenderiam em todo o território nacional no princípio da década de 1960, no ano de 1968 surge o Movimento Brasil Alfabetizado – MOBRAL, que visava a alfabetização

funcional de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Pode-se dizer, como afirma Fávero (2004, p. 25), o MOBRAL foi “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros”. Embora o MOBRAL tivesse características em comum à proposta de Paulo Freire, partindo das necessidades humanas básicas, a grande diferença foi que, enquanto a proposta freireana se propunha a abordar o conhecimento a partir de palavras retiradas dos cotidianos dos alunos, a proposta militarista abordava o conhecimento a partir de palavras elaboradas por um corpo técnico que organizava o Movimento (STEPHANOU E BASTOS, 2005). A hierarquização, denunciada por Paulo Freire como um dos principais inimigos da aquisição do conhecimento, outra vez, era a centralizadora das ações educativas. Ainda que o MOBRAL tenha sido oficialmente idealizado em 1968, ele foi efetivamente implantado em 1971 quando surge, também um capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, que trata da escolarização de jovens e adultos através do Ensino Supletivo, com a finalidade, conforme o artigo 24, de:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971)

Em 1983, após um longo período ditatorial, o crescimento da insatisfação popular com a repressão causada pelos militares, os declínios acelerados da economia brasileira e a queda de outros regimes ditatoriais culminaram na reivindicação da sociedade civil por eleições diretas para o cargo de presidente. Após constante pressão popular, a falta de uma recuperação econômica e o clamor internacional por regimes democráticos, as eleições diretas para presidente ocorreram em 1985, demarcando o fim do regime de ditadura e a assunção do Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB, opositor ao atual regime, ao poder.

Com o fim do regime militar, o MOBRAL deixa de existir, passando a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, através do decreto nº 91.980/1985 (BRASIL, 1985). O objetivo do EDUCAR era “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente” (ZUNTI, 2000). As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e o

EDUCAR foram o maior apoio financeiro, maior apoio governamental e das empresas, começando, então, a surgir ONG's e associações sociais.

A década de 1980 e o crescimento no restabelecimento da democracia pós-ditadura eclodiu na construção de uma nova Constituição (BRASIL,1988), estabelecendo, pela forma da lei, a prerrogativa de uma não pautada pelos princípios democráticos. No campo da educação, traz como direito social a educação, sendo competência da União, dos Estados e dos municípios a garantia para todos o acesso à escola.

Em 1990, a ONU declarou o Ano Internacional da Alfabetização e propôs através da UNESCO, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A pressão internacional insurgiu na extinção da Fundação Educar e criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, na qual o ensino de adultos deveria ser promovido através de ONG's e grupos empresariais, com verba pública. Para Haddad e Di Pierro

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (1994, p.97)

Portanto, o volume excessivo de verbas e a falta de controle sobre seus fins geraram muitos debates contrários ao PNAC.

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello da Presidência da República e a assunção de Itamar Franco, seu vice, a busca por dar seguimentos aos campos sociais faz com que seja composta uma Comissão Nacional de Educação que, dentro do formato de ensino de adultos, busca a escolarização para além da alfabetização, abrindo oportunidades para sua continuidade durante todo o Ensino Fundamental. Ainda durante o mandato do presidente Itamar Franco (1992 – 1994), foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, abrindo um importante espaço acerca das discussões do ensino de adultos.

Na contramão e ignorando as discussões acerca do ensino de jovens e adultos através das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (organizada em 1994) e do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (que ocorrera em Olinda, 1994), o Governo do Presidente

Fernando Henrique Cardoso marca um descompasso no campo do ensino de jovens e adultos. Surge, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), traz a nomenclatura da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), entretanto, priorizando a atuação desta modalidade aos exames e cursos supletivos e, no mesmo ano, o Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL (uma iniciativa da primeira-dama, Ruth Cardoso), que sequer foi colocada em debate, e que priorizava a alfabetização em cinco meses de jovens entre 15 e 19 anos de idade, através de parcerias público-privadas.

O final do milênio foi marcado pelo constante crescimento tecnológico-digital e, com isso, na expansão da globalização. Este acelerado crescimento leva às instituições ofertarem o modelo de ensino à distância que, conforme Haddad e Di Pierro (1994, p. 99 – 100):

[...] têm apontado para o descuido persistente nas formas de recepção organizada, instrumento central em processos de ensino/aprendizagem desta modalidade. Tem cabido aos grupos empresariais da telecomunicação a produção dos programas educativos, em grande parte com recursos públicos: às secretarias estaduais cabe o acompanhamento organizado, com todas as dificuldades pela instalação e manutenção dos telepostos, bem como a formação e remuneração dos professores.

O neoliberalismo empregado pelos ex-presidentes Fernando Collor de Mello e continuado por Fernando Henrique Cardoso, ocasionou a descentralização das responsabilidades em torno da EJA, levando-a – novamente – para o discurso instrucional com vistas à mera obtenção de resultados.

Em 2003 foi lançada, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, uma proposta audaciosa: a de erradicar o analfabetismo durante seu mandato (2003 – 2006, sendo reeleito mais tarde para o mandato 2007-2010). Tal proposta não se concretizou, tendo em vista as imensas dificuldades encontradas no campo educacional. Neste contexto, Vieira (2004, p. 85-86) afirma que:

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para a EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independentemente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da

necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Desde 2003, o Governo Federal brasileiro vem desenvolvendo o Programa Brasil Alfabetizado. Inicialmente, este programa buscava vincular ONG's com as esferas públicas municipais e estaduais, que, através de professores leigos, capacitados através de uma rápida formação, tinham como tarefa escolarizar jovens e adultos que não tiveram acesso na idade “apropriada”. Em 2007, após intensas críticas, houve uma reformulação no referido programa, passando a desvincular as ONG's e incidindo as verbas federais aos sistemas municipais e estaduais de ensino.

Portanto, o cenário histórico da EJA passou por diversas nuances, muitas vezes movidas por interesses de uma certa elite religiosa, política ou econômica, até chegar aos dias de hoje, onde podemos identificar iniciativas políticas municipais e estaduais e o amplo debate acerca desta modalidade como forma de promover programas que contemplem certa justiça social aos indivíduos que não se adaptaram ao sistema educacional convencional.

1.1.3 Municipalidades da EJA: surgimento do Programa Ação Integrada – Esteio / RS

Com o direcionamento das verbas federais para os municípios e estados, estes ganharam maior autonomia para organizar seus sistemas de ensino e políticas para a Educação de Jovens e Adultos. O município de Esteio esteve durante toda sua história⁶ atrelado às políticas públicas de âmbito nacional na modalidade EJA. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no município está organizada de duas formas na rede municipal de ensino: Oferta por etapas⁷ ou totalidades⁸ e oferta através do Programa Ação Integrada para Adultos e Programa Ação Integrada para

⁶ O município de Esteio emancipou-se em 28 de fevereiro de 1955, quando pertencia ao município de São Leopoldo/RS.

⁷ A oferta por “etapas” se organiza da seguinte forma: Etapas Iniciais, voltada ao letramento e alfabetização; Etapa V, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental; Etapa VI, correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental; Etapa VII, correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental; e Etapa VIII, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁸ A oferta por “totalidades” se organiza da seguinte forma: Totalidades Iniciais, voltada ao letramento e alfabetização; Totalidade 4, correspondente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; Totalidade 5, correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental; e Totalidade 6, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Adolescentes. De acordo com o documento base para o Plano Municipal de Educação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE, “a EJA da Rede Municipal é destinada à população com mais de 15 anos com qualquer escolaridade anterior e proporciona desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental” (ESTEIO, 2015, p. 19).

O que difere o currículo da EJA do o ensino sequencial regular da idade própria, de acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFITEA (BRASIL, 2009, p. 28), é que:

[...] a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens adultos e oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnicas - raciais de gêneros, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas-entendida, portanto, nas diferentes formas de produção de existência, sob os aspectos econômicos e culturais.

Entretanto, com a crescente matrícula dos alunos em defasagem idade-série do o ensino sequencial regular da idade própria para a EJA, principalmente após a LDBEN (BRASIL, 1996), que institui a oferta do Ensino Fundamental na modalidade EJA para alunos que a ele não concluíram na idade própria para a Educação de Jovens e Adultos, o município de Esteio se vê na necessidade de ofertar um programa que contemple as diversidades de estudantes, tendo em vista as especificidades que o adulto trabalhador apresenta, que se encontra há anos sem estudar, que diferem do aluno adolescente, que nunca saiu da escola.

Portanto, a prefeitura municipal de Esteio buscou no Instituto Integrar, um formato que atendesse as especificidades deste público. O Instituto Integrar é originário do movimento dos trabalhadores metalúrgicos de São Paulo e desenvolvido com o apoio da Central Única dos Trabalhadores – CUT e Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM, entidades sindicais, com o intuito de oferecer a complementação de estudos para os trabalhadores industriários. No Rio Grande do Sul, o Instituto Integrar atua desde 1997. Com a parceria entre a Prefeitura Municipal de Esteio e o Instituto Integrar, em 2009, surge o então intitulado Programa Integrar, voltado para adultos acima de 23 anos de idade, que consistia em aulas com um professor titular da rede municipal, que trabalhava de forma transdisciplinar, seguindo as orientações, formações pedagógicas e materiais didáticos fornecidos pelo Instituto Integrar (SILVA, 2016). Uma das propostas do Instituto Integrar é fornecer o suporte pedagógico para

que os municípios e entidades que propõem o programa possam desenvolvê-lo de forma autônoma.

Após dois anos de execução do Programa Integrar, posteriormente às discussões sobre a formulação de um programa que fosse totalmente desenvolvido pelo poder municipal, o parecer favorável do Conselho Municipal de Educação de Esteio, aliados ao sucesso do Programa no baixo índice de evasão – o qual era elevado quando analisados os adultos que frequentam a EJA junto aos adolescentes - e como forma de vinculá-los ao município, uma vez que os alunos que frequentavam o Programa Integrar estavam vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSUL de Pelotas, a prefeitura lança, então, o Programa Ação Integrada para Adultos em 2011, desvinculando-se do Instituto Integrar, e elaborando um próprio regimento que tem como princípios:

- I. Produção do conhecimento através da problematização da realidade.
- II. Reorientação do currículo escolar para tornar o conhecimento dinâmico e nunca encerrado.
- III. Transformação das relações entre educadores e educandos a partir da dialogicidade.
- IV. Integração do conhecimento sistematizado e conhecimento popular.
- V. O indivíduo como autor de sua inclusão, ou seja, o sujeito como protagonista de sua ação social (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 5).

A baixa evasão de alunos no Programa Ação Integrada, a falta de uma oferta de EJA no diurno e os baixos custos que o Programa demanda aliados ao elevado número de alunos em defasagem idade-ano fizeram com que, em 2013, quando iniciou a segunda gestão do Partido dos Trabalhadores - PT, sob o *slogan* “Cidade Mais Humana”, fosse lançado o Programa Ação Integrada para Adolescentes que, embora aos mesmos moldes político-regimentais, diferentemente da sua versão para adultos, é ofertado para alunos entre 15 e 17 anos de idade. O Programa Ação Integrada teve sua oferta e ampliação garantidas através do Plano Municipal de Educação referente ao decênio 2014 -2024. Em 2017, assume o governo do Partido Progressista - PP, sob o *slogan* “Cidade do Trabalho e do Progresso”, e o município de Esteio mantém a oferta de três turmas, em três Centros Municipais de Educação Básica, no período noturno, o Programa Ação Integrada para Adultos. Ainda, aumenta de quatro para cinco turmas, em cinco Centros Municipais de Educação Básica, pela manhã, a oferta do Programa Ação Integrada para Adolescentes. Cabe ressaltar que a oferta de turmas do Programa Ação Integrada surge, geralmente, através das

equipes diretivas das instituições escolares, com base na demanda de alunos com defasagem idade/ano escolar. Cabe ressaltar que na gestão que se inicia (2017-2020), a partir da minha empiria e atuação no Programa Ação Integrada, surgem os comentários e falas do então Secretário de Educação, Marcos Hermi Dal’Bo, sobre o fechamento das turmas da EJA que funcionavam à noite na organização por etapas e modalidades. Sua narrativa passou a ideia de que a educação para o público (adolescentes e adultos) que, de alguma forma, não conseguiu concluir o Ensino Fundamental, ocorreria em turmas do Programa Ação Integrada para Adolescentes e Adultos, espalhadas nas unidades de ensino, representando uma redução nos custos com a Educação de Jovens e Adultos. Ainda que este não seja o tema principal deste estudo, fica a observação de que alguns governos, geralmente aqueles que não estão tradicionalmente implicados com as lutas populares e ao mesmo tempo defendendo ideais elitistas, se apropriam de determinadas conquistas populares – o caso do Programa Ação Integrada – e o reformulam, como forma de atender seus objetivos neoconservadores e neoliberais (APPLE, 2003). Contudo, no ano de 2018, as três escolas de Educação de Jovens e Adultos do município de Esteio seguem atendendo seus alunos.

Então, embora a EJA possa vir a ser uma proposta que vise proporcionar uma metodologia didática diferenciada e uma nova forma de aprender aos alunos adolescentes, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, ela é vista por parte da sociedade como uma ação “tapa-buraco” (BRASIL, 2010, p. 10), ou seja, um lugar onde os alunos que não se adaptaram na formulação tradicionalmente concebida, possam passar a frequentar. Muitos professores de Esteio ainda se referem ao Programa Ação Integrada como, simplesmente, “Integrar”. Com isso, é viável identificar uma divisão entre os alunos que frequentam o ensino sequencial regular da idade própria e aqueles que frequentam o Programa Ação Integrada, configurando um processo excludente ainda que sejam os mesmos alunos, da mesma escola. Com a transferência de sala de aula, os alunos deixam de ser responsabilidade coletiva e passam a ser “do Integrar”⁹.

Assim sendo, cabe ressaltar que os professores das turmas do Programa Ação Integrada dispõem semanalmente de uma carga horária de 30 horas, sendo 16 horas em sala de aula, 4 horas de planejamento coletivo (com os outros professores do

⁹ Explico, então, a origem do termo apresentado na introdução deste projeto, oriundo de minhas observações enquanto Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Esteio.

Programa) e 10 horas de planejamento à distância. Desta forma, como a carga horária semanal dos alunos é de 20 horas em sala de aula, as 4 horas em que o professor titular não está em classe é preenchida com as disciplinas de Educação Física e Educação Artística ou Língua Estrangeira – Inglês.

Neste sentido, o professorado de Educação Física, tema de estudo deste projeto, atua tanto no Programa Ação Integrada, marcado por todos os interesses e disputas, como a massificação do ensino de adultos e a busca de mão de obra para os setores econômicos que cercam a modalidade da EJA, quanto no ensino sequencial regular da idade própria. O professor, então, tem de atuar em duas propostas que, embora numa mesma instituição e no mesmo tempo, é marcado por características distintas, uma voltada ao modelo tradicional de ensino, pautado por avaliações quantitativas, pela busca de índices de aprovação, através de uma metodologia que se inspira na meritocracia, gerando alunos excluídos deste processo e, ao mesmo tempo, em um programa que atende os mesmos sujeitos excluídos, na busca da reparação dos direitos negados a estes indivíduos.

Concluindo, é possível entender a modalidade da EJA atravessada por diversas proposições. Ora tutelada pela Igreja, ora pelo Estado e também por Organizações Não-Governamentais. Ainda que tenha sido desenvolvida por diversas instituições, o cenário predominante na EJA, quando desenvolvida a partir dos ideais neoconservadores e neoliberais (APPLE, 2003) é de uma educação colonial, ou seja, uma educação onde se despreza o saber não científico, trazidos pelos alunos da escola e os faz moldar-se à “luz do saber” como forma de propagar determinada cultura e a fim de facilitar a conquista dos objetivos formulados por autoridades soberanas com o intuito de manter certa hegemonia. As iniciativas das organizações populares e de trabalhadores tentam desconstruir esta educação hierarquizada, partindo ao desígnio de uma escola equalizadora, mais justa, que será debatido no próximo item.

1.2 PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES: EM BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA

Nesta seção, busco compreender as premissas de uma escola que esteja pautada no princípio constitucional (BRASIL, 1988) de que a educação deva garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho”, premissas fundamentais para o critério de elaboração de uma escola justa.

Durante grande parte da história da educação os modelos escolares ocidentais priorizaram apenas os conteúdos acadêmico-formais, transmitindo o saber científico e avaliando os alunos, a fim de classificá-los quanto às metas predeterminadas e homogêneas estabelecidas seja pelo professor, seja pelas instituições de ensino ou políticas educacionais (DUBET, 2004; LÓPEZ, 2004). As homogeneizações propostas pela educação ao longo dos séculos resultaram em processos discriminatórios e excludentes a quem a ela não se adapta. Tais exclusões resultaram, então, em medidas compensatórias e paliativas, a fim de que a todos fosse oportunizado o acesso ao conhecimento escolar.

Apesar disso, muitas medidas propostas a fim de tornar as instituições escolares em um espaço de justiça têm se demonstrado muito controversas em seus discursos ideológicos. Para apontar tais contradições, Dubet (2004, p. 540) lança os seguintes questionamentos a respeito do que poderia ser uma escola justa:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

É viável identificar, então, a educação com diversas possibilidades de arranjo do espaço escolar como promotor da justiça, mas, por vezes, tais decisões mostram-se contraditórias ou, no mínimo, inconsistentes em seu propósito.

Estabelecer certa meritocracia ao desconsiderar as realidades sociais e culturas de cada estudante, considerando todos os alunos iguais, estabelecendo índices, notas e conceitos acerca de cada aluno como forma de atestar o sucesso da educação, como almeja a sociedade e as instituições de ensino (LUCKESI, 2008), pode se tornar contraditório. Por vezes, o que se faz é um juízo de valor, ou seja, a justiça estando centrada no sujeito que a conduz. Com isso, de modo geral, estabelece-se índices quantitativos acerca do coletivo, deixando-se a subjetividade de lado, desprezando a

realidade social a qual cerca cada indivíduo, igualmente a herança cultural com a qual cada indivíduo chega à escola.

Ainda que existam escolas de indivíduos socialmente mais favorecidos e escolas daqueles socialmente desfavorecidos (DUBET, 2004) dentro de uma mesma instituição – em um sentido hipotético, a qual está socialmente, geograficamente e historicamente localizada - há diferentes níveis sociais daqueles em que nela estão inseridos. De tal modo, ainda que nas escolas predominem características sociais gerais, outras características mais sutis podem ser identificadas no interior do ambiente escolar. Desta forma, a escola mostra em seus fins, ao estabelecer metas comuns a todos, o pressuposto de certa igualdade nos critérios de aquisição do conhecimento, levando o êxito na aprendizagem ao favorecimento apenas de uma maioria dos alunos e daqueles mais bem preparados (TARDIF; LESSARD, 2005).

A desigualdade social, embora possa ser facilmente perceptível nas desigualdades econômicas, também pode nos levar a ser compreendida como o conceito de hierarquização que se estabelece através das classes, etnias e sexo, por exemplo. A crescente oferta nas escolas das camadas populares, dos filhos de trabalhadores pobres, o esforço do Estado para oportunizar o acesso ao ambiente escolar, atravessada pelos princípios neoliberais (GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005; APPLE, 2003), tornam a meritocracia uma ferramenta centralizadora da superação no indivíduo e na responsabilização pelo seu fracasso, acentuando ainda mais as desigualdades.

Se por um lado a escola opera aos moldes dos pressupostos civilizatórios europeus (HERNANDEZ, 2006), julgando os muitos formatos de produção de conhecimento não científicos como inferiores ou inválidos, uma das funções importantes e necessárias da escola poderia ser a busca pela equidade social. Entretanto, ainda que a busca por uma justiça social seja necessária, ao mesmo tempo se torna muito contraditória, haja vista que os alunos trazem para dentro da escola conflitos como as situações de vulnerabilidade que experimentam, como a violência doméstica, o acesso e uso de drogas, o fluxo migratório constante das famílias (MOSÉ, 2015; SILVA; MOLINA NETO, 2014; DIEHL; MOLINA NETO, 2010; CHARLOT, 2006), dentre tantas outras diversidades que são narradas no cotidiano institucional e distanciam, nas realidades vividas, os alunos uns dos outros.

A questão, então, que toma parte na busca por uma escola que experimente certa justiça social passa pela conciliação entre os diferentes anseios de cada aluno

e a superação de cada um dos conflitos apresentados por eles. No entanto, todos estão atravessados por um determinante homogeneizador: o tempo cronológico (ABRAMOWICZ; MOLL, 1997), aquele que está estabelecido nos programas escolares, nos conteúdos previstos.

O tempo escolar, para Tardif e Lessard (2005, p. 76) é “formador” e “forçado”, isto é, enquanto é delegado a cada um as suas condutas individuais, aplica a todos o mesmo período de execução de tarefas e objetivos a fim de caracterizar o fracasso ou sucesso escolar. O tempo imposto na escola dificilmente leva em consideração a particularidade da aprendizagem de cada aluno e o que viveu e vive nos ambientes não escolares.

No mesmo sentido, como aponta Hargreaves (2005, p.139) o tempo na escola é “relativo” e “subjetivo”. Ainda que haja um tempo hegemônico, tecnicamente racionalizado de forma a caracterizar o processo educacional em seu início, meio e fim, igualmente na disposição dos programas, conteúdos e atividades, cabe ressaltar que o tempo subjetivo é de extrema relevância para o ambiente escolar. O tempo que o professor ensina – geralmente – não é o mesmo tempo daqueles que aprendem (PERRENOUD, 2000; ABRAMOWICZ; MOLL, 1997). Enquanto o tempo de ensinar se mostra racional, contado e gerenciado nos dias do calendário e minutos do relógio, a aprendizagem raramente se dá no mesmo instante que o propósito do ensino. O tempo de aprender, logo, é vivido, experimentado e interagido entre o sujeito e seus objetos de saber de forma subjetiva.

Outro fator fundamental que gera os mecanismos de desigualdades e exclusão durante o percurso na escola é, como afirma Bourdieu (1998, p. 42) o “capital cultural” transmitido através das relações sociais. O mesmo autor ainda cita que as taxas de sucesso estão constantemente entrelaçadas com o nível de experiência escolar inicial de cada aluno. Ou seja, pode-se identificar certa exclusão ou sucesso escolar de um aluno a partir das condições sociais nas quais sua família está inserida, às experimentações que estes membros familiares tiveram com a escola, a partir de que crenças e valores significam a instituição educacional e como este capital cultural escolar é transmitido através das gerações.

Nessa mesma direção, Souza (2017, p. 55) diz que “tudo que chamamos de sucesso ou fracasso na vida depende do acesso privilegiado ou não a esses capitais”, ao citar que, além do capital cultural, fatores determinantes que levam ao êxito ou não dos sujeitos na sociedade a qual vivemos, existem ainda o capital econômico e o

capital social. Desta forma, penso que o acesso negado aos capitais, potencializando a reprodução da exclusão social, formam violências simbólicas que sofrem os estudantes provenientes das classes trabalhadoras, e que enfrentam diariamente as mazelas que uma sociedade regida aos moldes capitalistas oferece.

Durante minha trajetória como professor do Programa Ação Integrada, pude reconhecer que os alunos geralmente são provenientes das classes populares, com suas famílias pouco presentes no universo escolar, o que nos permite pensar que o ato de estudar pode apresentar diferentes compreensões e significados que nem sempre convergem entre o que é concebido pela instituição escola e pela instituição família.

Evocar os princípios de justiça escolar a partir da perspectiva de que cada aluno é único nas suas aquisições e heranças culturais faz com que retornemos, então, às questões propostas por Dubet (2004, p. 540) sobre “garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimento e competências”.

Os critérios de justiça, portanto, são contraditórios e perduram até os dias atuais. Contudo, este panorama constituído histórico e socialmente não é requisito para que a escola mantenha-se sustentada neste modelo. Ao contrário, seria este, talvez, o principal motivo se pensar um novo modelo de ensino em busca permanente das relações democráticas. Freire (1996, p. 17) afirma que:

Faz parte igualmente do pensar certo¹⁰ a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Dentro desta perspectiva, há de se ressaltar que vários formatos de escola foram pensados e colocados em prática como forma de resistência a um saber hegemônico e um modelo que reproduz a desigualdade. Gadotti (1992) um dos primeiros movimentos de educação centrada no aluno é visto durante o movimento Escola Nova, na década de 1930. Entretanto, este movimento estava pautado pela autonomia como fator central de desenvolvimento do sujeito, pouco ligado a transformação social. O mesmo autor explica que as críticas a educação como reprodutora social,

¹⁰ Para Freire, o pensar certo é a negação de tomar por natural a ideia de que o mundo é do jeito que vemos e as atitudes que nos desumanizam são imutáveis. Pensar certo, logo, é um ato de ser crítico diante à realidade que vivemos e ter esperança de que a ação humana pode tornar os processos educativos mais humanizadores.

tomam forma a partir da segunda metade do século XX no Brasil, surgindo então, uma concepção emancipadora de educação.

Portanto, surge a partir de uma perspectiva utópica (GADOTTI, 1992), modelos de ensino que estejam voltados à autonomia dos sujeitos, antagônica à alienação escolar, onde os sujeitos tomam para si discursos que não são seus, garantindo uma reprodução da ordem social que mantém a hegemonia daqueles detentores dos capitais. A nomeação de Paulo Freire como Secretário de Educação no município de São Paulo/SP, entre 1989 e 1991, e suas tentativas de tornar a escola pública popular e democrática, impulsionam reformulações também em outros municípios brasileiros comprometidos com a emancipação das classes populares da sociedade (LEITE; SILVA; SILVA, 2001).

Destacam-se, então, alguns modelos escolares que são orientados pelos princípios democráticos, como a Escola Plural, em Belo Horizonte/MG e a Escola Cidadã, em Porto Alegre/RS. Tanto o movimento da Escola Plural, quanto o da Escola Cidadã ganham força na segunda metade da década de 1990, ao instituir eleição direta para os membros das equipes diretivas, e a construção coletiva dos currículos escolares e projetos políticos pedagógicos através de formações com o coletivo docente, organização do ensino através dos ciclos de aprendizagem, aproximando a realidade das escolas às culturas vividas nas comunidades em que estavam inseridas (MIRANDA, 2007).

Na experiência de Porto Alegre, Günther (2006, p. 91) explica que tal momento tratou-se de:

Um processo de reestruturação dos espaços educativos indicava para diferentes ações, por exemplo, uma reorientação e ampliação curricular que envolvesse a reorganização dos tempos e espaços, passando pela construção de relações com as comunidades e também uma revisão dos papéis dos diferentes profissionais envolvidos na educação.

Importante ressaltar que tais propostas de reformulação da educação surgem após o início das gestões do Partido dos Trabalhadores nos municípios, em coligação com outros partidos predominantemente de esquerda do espectro político. Ou seja, as proposições de reformulações escolares, a pretensão de prevalência de escola democrática passa também, pela sociedade política que esteja engajada nas lutas populares.

Compreendo que tais propostas, dentre tantas outras que se manifestam nas unidades escolares e que subvertem um padrão escolar pensado em manter uma hegemonia e uma ordem de classes que acaba por excluir uma parcela da sociedade contribuem para uma educação pautada pelos princípios democráticos. Entretanto, reconheço que ainda há um caminho a trilhar, uma vez que é possível reconhecer que a escola que temos hoje ainda não acolhe integralmente a diversidade que há na sociedade e gerando a exclusão e fracasso escolar, em muitas vezes, dos estudantes que se encontram em situações que os colocam frente aos diversos tipos de violência. Neste sentido, Abramowicz (2003, p. 166) ressalta que:

A escola se diz democrática porque todos têm direito de nela ingressar, mas em seu interior não cabem as diferenças, é o ponto central de um trabalho com crianças multirrepetentes. [...] Democracia é colher as diferenças, produzi-las, incitá-las, e eis a dificuldade.

Portanto, torna-se necessário um modelo de ensino que prevaleça a justiça social ou que, ao menos, seus critérios possam ser minimamente contraditórios, onde as desigualdades não sejam motivo de exclusão e que o multiculturalismo seja preservado e valorizado. Na busca desta alternativa de ensino, surge a intenção do Programa Ação Integrada para Adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Esteio.

A proposição, em especial, do Programa Ação Integrada é a própria afirmação de que a escola que temos hoje ainda reproduz um modelo de exclusão na educação, com sua característica rígida, segregando disciplinas e estabelecendo certa meritocracia quanto ao desempenho cognitivo dos educandos (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012; APPLE, 2003; SOLER, 2003; WITTIZORECKI, 2001), uma vez que se propõe um novo modelo de ensino. Esta racionalização do ensino que se construiu ao longo da história da educação escolarizada acaba classificando aqueles que atingem certo padrão de comportamento e performance como bons alunos, aceitáveis à sociedade, e caracterizando a escola como um lugar que não é passível de modificação a fim de obter o sucesso para aqueles alunos que não podem ou não conseguem se adaptar.

Portanto, deve-se pensar em uma alternativa ao modelo escolar vigente, que busque contemplar as necessidades e anseios de cada aluno, de cada sujeito que se constrói historicamente e se modifica culturalmente, e que esteja atento para as mudanças globais que ocorrem todos os dias (MANTOAN, 2003; GIROUX; MCLAREN, 1997).

Em contraponto a esta escola homogeneizadora, racionalizada, e, por consequência, excludente, o Programa Ação Integrada para Adolescentes sugere a democracia escolar, a busca pela equidade e justiça social, ou seja, uma escola acolhedora, onde sejam possíveis o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de todo e qualquer aluno que nela esteja inserido (ESTEIO, SMEE, 2009-2012). Ou seja, a proposição filosófica do programa, explicitada em seu regimento, é a sugestão de que outro modelo de ensino é possível e necessário. É neste sentido que Abramowicz e Moll (2003, p.89) apontam:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...), mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

A escola, então, nos leva a pensar que possa ser possível de ser modificada, passando a abordar o conhecimento e as relações a ele atreladas de forma diferenciada. Entendo que os princípios de uma escola justa deva ser levar em consideração toda a herança cultural que cada indivíduo traz, compreendendo que o tempo vivido é indissociável do tempo escolar e que cada um tem seus tempos de aprender. Entretanto, ainda que a política escolar seja fundamental em um processo de implementação e solidificação de uma escola justa, grande parte deste problema é repassado para as mãos dos professores, os quais encontram diversos fenômenos particulares de sua profissão e serão discutidos na próxima seção.

1.3 TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, busco identificar os principais fenômenos que considero necessários para compreender as diversas formas de viver, sentir e pensar o trabalho docente e os desafios de, conforme, Giroux e McLaren (1997, p. 198) “ser capaz de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia”. Busco, então, situar o professor como um sujeito que atua em uma instituição e é situado por ela; o professor enquanto alguém que deve manter a ordem na classe; o professor como um trabalhador pautado pelas relações e interações humanas; o professor frente às

diversas manifestações dos tempos escolares; a intensificação do trabalho docente; e a culpabilidade que recai sobre os professores.

Retomando o que foi abordado na seção anterior, faz-se necessário compreender que a educação não pode ser vista como única capaz de administrar, amenizar e resolver, todos os conflitos e mazelas contemporâneas. Da mesma maneira, não se pode caracterizar o professor como único responsável pelas complexas mudanças as quais devem passar as questões da Educação. No entanto, em uma pesquisa com professores da rede pública, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012, p. 166) concluem que:

[...] o trabalho docente - ou poderíamos dizer num trocadilho (dor) sente - tem absorvido e sentido o efeito de uma sociedade diversa, globalizada, acelerada, que idealizava a educação como salvadora da humanidade e ainda não encontrou respostas satisfatórias ou confortáveis para dar conta disso.

Certamente, o trabalho dos professores não se dá separadamente da sociedade e tem sofrido, assim como esta, importantes e complexas modificações organizacionais ao longo dos anos. Ainda que a docência atual tenha se mantido praticamente intacta nos últimos anos na forma como está organizada, isto é, dentro de uma instituição e bastante isolada de outros espaços de vida social e cotidiana (TARDIF; LESSARD, 2005), pode-se dizer que as mudanças políticas e as diversas atribuições que são remetidas à escola modificaram e modificam permanentemente o fazer docente.

A construção histórica da escola exerce um papel fundamental na concepção que se elabora acerca do papel do professor em sala de aula, a qual é outra construção social. Tradicionalmente, ao professor são atribuídos os papéis de instruir e moralizar as crianças e jovens aos moldes de uma sociedade planejada pelo Estado e/ou instituição que promove a educação. Atribui-se ao professor, então, o papel de ser o executor dos objetivos propostos nos programas escolares para determinada parcela da sociedade, transmitindo seus valores, saberes e práticas através de exercícios, tarefas e movimentos sistematizados em um ambiente fechado, mantendo a atenção dos estudantes, na sala de aula.

Ainda que tais tarefas principais predominem no cotidiano dos docentes, estudos da década de 1970 (HERNÁNDEZ, 2010) sugeriram que com o passar dos anos os professores passaram a ser considerados não apenas meros executores dos programas educacionais, mas caracterizados como agentes capazes de eleger e

elencar os critérios de apropriação e execução, de forma idiossincrásica em algumas vezes, diferenciando-se dos critérios originalmente planejados em tais programas.

Neste sentido, nota-se que o professor, ao exercer seu ofício em um ambiente fechado, dispõe de certa autonomia para desenvolver suas aulas (PERRENOUD, 2000). Ainda que haja uma hierarquização a ser seguida para o cumprimento de suas tarefas, como os objetivos propostos nos planos de ensino, nos projetos político-pedagógicos, e programas e diretrizes promulgados pelo Estado, o professor é quem decide quais recortes destas propostas fazer e como direcionar suas aulas.

Em contraponto, a mesma autonomia que é concedida ao professor ao executar seu trabalho em sala de aula, resulta, por diversas vezes, em momentos de solidão que o tornam vulnerável frente aos alunos (TARDIF; LESSARD, 2005). O professor, solitário em sua tarefa de instruir e socializar se vê no centro das atenções durante o período que fica em classe com seus alunos, exposto às interpretações de cada um e no “dever” de inibir qualquer ação que possa fugir ao seu controle durante o tempo que lhe é exigido ensinar (TARDIF; LESSARD, 2005).

Geralmente, a escola é uma instituição controladora e que institui quais hábitos serão considerados aceitáveis ou não aceitáveis à escolarização. Por vezes, se nota nos ambientes escolares a normatização e segregação dos sujeitos de acordo com o sexo, idade, níveis de aprendizado, entre outros, como forma de conter o comportamento dos alunos (BOURDIEU, 1998). Mantendo este modelo controlador, aos professores, muitas vezes, é imposto o método de controlar seus alunos como modo de aferir sua capacidade de manter a qualidade no ensino. Torna-se, então, não muito raro a disposição milimétrica das mesas e cadeiras, a imposição de certa padronização de corpos e comportamentos, expressada pelo não falar, não correr, não gritar, entre outros fatores recorrentes nas salas de aula, assim como também ocorrem nas quadras esportivas e nos ambientes em que os alunos se utilizam no intervalo, recreação e lazer.

Entretanto, o total controle de sua classe pode não garantir ao professor o êxito no seu objetivo de ensinar, visto que o seu “tema de trabalho” é um ser que age, interage e pode se opor à sua proposição de ensinar (TARDIF; LESSARD, 2005; SAVATER, 2005). Diferentemente do trabalho fabril, onde o operário, na parte que lhe compete, possui o domínio sobre um corpo que não oferece resistência, no trabalho docente, o ensino se dá, frequentemente, muito mais por via do sujeito que aprende

do que pelo sujeito que ensina. Logo, o professor desempenha seu papel em conjunto com os alunos, baseando a construção do conhecimento na interação humana.

A docência é um ofício necessariamente pautado por relações humanas, onde o professor age sobre um objeto humano que, ao mesmo tempo, está individualizado e socializado (TARDIF; LESSARD, 2005; SAVATER, 2005; FREIRE 1996). Tal condição de ser um trabalho baseado nas interações humanas, aliada a intencionalidade do professor em construir significados em seus alunos, a busca contínua por estabelecer certa afetividade e os limites e liberdades oferecidas como forma de harmonizar o ambiente de aprendizagem, levam o professor à constante transformação das compreensões que possui sobre seu ofício. Para Freire (1996, p. 23):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desta forma, o tema de trabalho do professor exerce a constante ressignificação de seu ofício e, dentro da perspectiva de uma profissão inerentemente de interações humanas, onde cada ser é único, o professor encontra-se na difícil tarefa de articular os diferentes tempos experimentados no ambiente escolar.

No contexto das instituições de ensino que ainda experimentam um modelo escolar tecnicista, onde o conhecimento é pautado pelos princípios de eficiência, produtividade e que formam capital humano (APPLE, 2003) para a demanda da elite industrial e tecnológica, o tempo é uma condição extremamente importante, pois impõe padrões a serem seguidos pelos sujeitos, classificando-os em adequados ou inadequados ao ambiente escolar. Da mesma forma, de acordo com Hargreaves (2005, p.119), o tempo é “fundamental para a configuração do trabalho dos educadores”. Predominantemente, há um tempo imposto no ambiente escolar e que controla, de certa forma, o fazer docente. O tempo dos programas educacionais torna-se um grande exemplo deste tempo rígido e que possui características de manter certa autoridade no cotidiano dos educadores. Através dos programas, são estabelecidas as quantidades de horas-aula a se aplicar, os conteúdos e sua ordem programática, entre outros que são estabelecidos, quase sempre, de forma linear.

Ainda que haja uma tentativa dos docentes de seguir os cronogramas impostos pelos administradores que promulgam os programas escolares, os professores se veem constantemente em conflitos (ENGUIITA, 2006), uma vez que o tempo em sala

de aula não se mostra de forma linear. Em suas atividades desenvolvidas nas classes, o professor tem de lidar com, novamente, as diferentes formas de aprender ou o tempo que cada um tem para significar determinado conteúdo. Nesta perspectiva, o professor se utiliza de sua idiossincrasia (HERNANDEZ, 2010), atuando, ao mesmo tempo, com os diversos outros tempos subjetivos constituídos em cada relação social e que não podem ser medidos através do relógio.

Não bastasse o tempo demandando pelos docentes para desenvolver suas aulas, ao professor também são atribuídos os momentos de planejamento, correção de provas, trabalhos, entre outras atividades que são realizadas, muitas vezes, fora de seu horário de trabalho, já que nas horas contabilizadas de sua jornada de trabalho predomina a ação de ensinar, propriamente dita. Ainda, Hargreaves (2005) alerta que o tempo monocrônico é um dos dispositivos de colonização utilizados pelos administradores para controlar a atividade docente em prol de seus próprios fins. O mesmo autor (2005, p. 140) ainda destaca que:

Esta tendência administrativa na definição e controle do tempo se baseia em um mundo monocrônico e geralmente masculino das relações mercantis, voltado para o aumento da produtividade, a eliminação dos “gastos” e o exercício de controle e vigilância.

Estes processos que permeiam o cotidiano dos professores e que por vezes assemelham-se a um trabalho fabril, onde a potencialização dos resultados e a precarização dos processos sob constante vigilância resultam em uma intensificação do trabalho docente (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001). Ao professor é subtraído o tempo que dispõe para descansar, planejar e preparar suas aulas. Em contrapartida, há um aumento das horas em que o professor está em sala de aula, geralmente em mais de uma escola, em interação com várias turmas e muitos sujeitos diferentes, prestando contas à comunidade escolar e aos administradores que, por consequência, podem retirar a capacidade do professor andar, conforme Demo (1997, p.34), “de olhos abertos e ler criticamente a realidade”.

Hargreaves (2005) sustenta que os próprios professores também contribuem para o aumento da intensificação do trabalho à medida em que são influenciados e mediados por uma atividade em que não há um término concreto. Ao contrário da produção fabril, onde é possível o trabalhador verificar, ao final do expediente, o resultado do seu ofício, nas suas etapas de produção individuais, a contemplação de um objeto pronto, finalizado, os docentes, ao lidarem com sujeitos que estão constantemente modificando e modificados pela sociedade, nunca estão prontos,

finalizados. Desta forma, os professores são influenciados pela perspectiva de que sempre podem fazer algo a mais, se responsabilizando, de forma a contribuir para uma maior qualidade nos processos de ensino e o cumprimento de todos os objetivos propostos pelos administradores nos programas escolares, os quais, constantemente, se mostram quase inexecutáveis.

As suscetíveis impossibilidades no pleno atendimento às expectativas dos programas educacionais e às exigências burocráticas que ordenam o universo escolar, incorporados pelas crescentes demandas de trabalho (mais provas e trabalhos para corrigir, mais aulas a se planejar, mais atenção exigida pelos alunos, prestações de contas mais intensas aos pais e administradores escolares, entre outras) resultam no sentimento de “culpabilidade” (HARGREAVES, 2005, p. 166) que experimentam os professores. O sentimento de culpa aos quais são submetidos os docentes, ainda que possam se tornar motivadores e impulsionadores de seu trabalho, quando convertidos em sentimento de frustração e ansiedade mostram-se elementos que comprometem a qualidade de vida e incapacitam o trabalho e a vida social do trabalhador.

Desta forma, os elementos ora apresentados nesta seção atravessam o cotidiano de todos os docentes. No Programa Ação Integrada não há uma diferenciação muito grande, tendo em vista que a natureza do trabalho do professor de Educação Física que atua neste programa segue os moldes comuns da educação escolarizada, isto é, desenvolvido em uma instituição escolar, onde deve manter a ordem na classe, pautado pelas relações e interações humanas que atua frente às diversas manifestações dos tempos escolares, que têm sentido a intensificação do trabalho docente já que atua em diversas turmas ao mesmo tempo e que pode resultar nas sensações de culpa quando não conseguir atingir os objetivos inerentes à sua atividade intensa.

Assim sendo, faço uma breve retomada dos capítulos apresentados até então. O Programa Ação Integrada para Adolescentes é uma política pública oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SME¹¹ de Esteio/RS. Este Programa surgiu a partir de uma parceria entre a rede municipal de ensino de Esteio e o Instituto Integrar,

¹¹ Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE de Esteio passou a se denominar apenas Secretaria Municipal de Educação - SME, devido à pasta dos Esportes ter sido transferida para a Secretaria Municipal de Cultura e Lazer – SMCL, passando, esta, também a ter sua nomenclatura modificada para Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer.

organizado pela CUT/CNM, após dois anos de execução do Programa Ação Integrada para Adultos, que, aos mesmos moldes e regimento de sua versão para adolescentes é desenvolvido no período noturno. Uma das propostas do PAI é oferecer o Ensino Fundamental para adolescentes entre quinze e dezessete anos de idade que se encontram em defasagem idade/ano escolar. A política educacional sugere que as aulas se desenvolvam a partir de um viés transdisciplinar, com o percurso escolar ocorrendo no período de um ano, independente do ano escolar que o aluno se encontrava no ensino sequencial regular da idade própria. A partir de sua origem e forma de execução, o PAI, então, está caracterizado dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A modalidade de ensino da EJA esteve presente durante toda a história da educação escolarizada do Brasil. Tal modalidade foi proposta com diversas intencionalidades e por diversas instituições, como a propagação da fé católica e facilitação da colonização europeia, pela Igreja; como forma de atender às pressões internacionais em busca de um país desenvolvido e livre do analfabetismo, ocasionando a massificação do ensino, pelo Estado; e como iniciativa popular, em busca de uma educação mais justa e igualitária, por defensores e executores das causas sociais. Desta forma, o PAI está dentro deste contexto histórico da EJA e tem como um de seus objetivos, reduzir as desigualdades que ainda se encontram na educação.

Entretanto, o PAI é proposto dentro das instituições escolares e concomitantemente ao período em que é desenvolvido o ensino sequencial regular da idade própria e que, muitas vezes, tais instituições se utilizam de ferramentas que acabam acentuando as desigualdades experimentadas pelos alunos. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz e transmite um modelo controlador e hierarquizado aos alunos, os docentes também são atravessados por diversos fenômenos que ocorrem no cotidiano escolar e que acabam configurando e interferindo no seu trabalho.

Assim sendo, retomo o principal problema deste estudo, que teve a intenção de **compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa**

Penso que compreender este fenômeno em particular pode contribuir para um maior entendimento sobre os diferentes arranjos, desafios e dilemas que a educação

se articula para ofertar uma escola que possa atender a todos os indivíduos, proporcionando uma educação que se aproxime das premissas de uma justiça social, ora abordado neste estudo. No mesmo sentido, o objetivo proposto, ao dar voz aos sujeitos/tema deste estudo, pode proporcionar uma reflexão sobre seu trabalho docente, contribuindo em sua prática pedagógica. Da mesma forma, enquanto pesquisador e professor, terei a oportunidade de vivenciar e refletir sobre outros contextos vividos e experimentados por outros professores, que, assim como eu, encontram-se na tarefa de atuar na escola pública, frente a todos os fenômenos que permeiam este contexto.

2 ESTADO DA ARTE

Para melhor aproximação ao tema de pesquisa, realizei uma busca de produções científicas nos periódicos brasileiros de publicação *online* e em bancos e bibliotecas digitais de teses e dissertações. Tal propósito se dá para que possa compreender o que vem sendo pesquisado nos últimos anos acerca da Educação Física Escolar em uma perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 BUSCA EM PERIÓDICOS NACIONAIS

A busca foi realizada em periódicos brasileiros com publicação *online* pertencentes à Área 21 da CAPES, com estratos A2, B1 e B2. Os periódicos selecionados partiram do critério de, além de serem pertencentes à área da Educação Física, também serem pertencentes à área da Educação da CAPES, facilitando a busca em periódicos onde incidem maiores estudos sobre Educação Física Escolar. A pesquisa partiu do cruzamento do descritor “Educação Física” com os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Popular” e com o descritor “Programa Ação Integrada”.

A pesquisa foi elaborada no início do meu vínculo neste Programa de Pós-Graduação e atualizada em 06 de março de 2018. Foram encontrados 16 artigos. Destes, 1 artigo nas revistas de estrato A2 (APÊNDICE A – Quadro síntese das revistas de estrato A2), 7 artigos em revistas de estrato B1 (APÊNDICE B – Quadro síntese das revistas de estrato B1) sendo 1 repetido, e 9 artigos encontrados nas revistas de estrato B2 (APÊNDICE C – Quadro síntese das revistas de estrato B2). Após a leitura de todos os resumos, foram selecionados os artigos onde o tema principal esteja guiado pelas relações entre Educação Física e Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, foram encontrados os seguintes artigos:

Quadro 1 – Artigos encontrados em periódicos nacionais

Revista	Autor(es)	Título	Ano de publicação
Motrivivência	OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; SOUSA, Fábio Cunha;	“Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da	2015

	MELO , Maíra Rocha	Educação com Jovens e Adultos”	
Pensar a Prática	REIS , José Antonio Padilha dos; MOLINA NETO , Vicente.	“ Pensei que tava na aula de ciências ” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos	2014
Motrivivência	CAMILO , Christiane de Holanda	“ As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos ”	2014
Motrivivência	PINA , Leonardo Docena	“ Atividade Física e Saúde: Uma Experiência pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica ”	2008
Motrivivência	AVANCE , Alessandro; SILVA , Alex Azielda; VENTORIM , Silvana	“ Estágio supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos ”	1999

Conforme foi levantado, é possível entender que os artigos que versam sobre Educação Física e Educação de Jovens e Adultos são escassos nos periódicos nacionais de maior impacto na comunidade acadêmica. Tal fato pode estar relacionado ao maior número de unidades de ensino sequencial regular da idade própria em relação àquelas que desenvolvem a EJA, ou seja, acredito que haja uma dificuldade dos pesquisadores encontrarem este campo de pesquisa, refletindo a pouca incidência de estudos com esta temática. Destaco que o fato da LDBEN (BRASIL, 1996) trazer certa marginalização à área do conhecimento da Educação Física, ao tornar sua prática facultativa aos estudantes maiores de 30 anos, ou que possuam carga horária de trabalho maior de 6 horas diárias, que tenha filhos, entre outros. Assim, é comum a pouca frequência de alunos nesta disciplina, como apontado por Avance, Silva e Ventrím (1999). Outro fator que merece destaque é a incidência dos estágios supervisionados realizados durante a graduação em Licenciatura em Educação Física, serem desenvolvidos no ensino regular sequencial da idade própria, limitando a atuação dos professores desta disciplina pedagógica e, por consequência, direcionando as pesquisas para as modalidades que já atuam ou atuaram.

Considerando que esta modalidade de ensino está acometida por um direito de reparação que deve atingir as classes trabalhadoras, torna-se frequente a incidência dos estudantes que, além da jornada escolar, também trabalham. Grosso modo, nota-se as aulas de Educação Física voltadas para os esportes coletivos, refletindo a construção e diversas influências que esta teve ao longo da história (ILHA, 2015).

Nesse sentido, Reis e Molina Neto (2014) entendem que a Educação Física para a EJA deve integrar-se ao projeto de escolarização e, ainda, buscar uma transformação social a partir da integração dos saberes e condição dos alunos-trabalhadores com o currículo escolar. Assim, os autores buscaram, através de um estudo de caso com ênfase nas histórias de vida de 8 estudantes-trabalhadores, identificar os sentidos atribuídos por eles à Educação Física Escolar.

O estudo realizado por Reis e Molina Neto (2014) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS traz aspectos que sugerem que há paradoxos envolvendo a Educação Física na EJA. Diferentemente do ensino regular seriado da idade própria, onde é comum a centralidade do desenvolvimento das aulas nas quadras esportivas, na EJA os pesquisadores observaram que as aulas são predominantemente nas salas, através de atividades onde os estudantes-trabalhadores têm de desenvolver tarefas baseada nas atividades de escrita no caderno, leituras, provas, entre outras de cunho intelectual e pouco físico. Nota-se a semelhança de tal metodologia de ensino com as demais disciplinas que envolvem o currículo escolar, atribuindo novos significados para a Educação Física. A partir do desenvolvimento de atividades de cunho intelectual em detrimento das atividades físicas, nota-se que alunos sentem-se entusiasmados. Tal perspectiva indica que os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física necessitam ter enfoques diferenciados. Contudo, parece que o entusiasmo dos estudantes-trabalhadores surge quando a “Educação Física parece que não é Educação Física (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 642).

Tal abordagem da Educação Física sugere que, na perspectiva dos estudantes-trabalhadores, ela deva estar vinculada à promoção e manutenção de saúde, sendo frequentes e interessantes as aulas que abordem doenças, a fisiologia do corpo humanos, hábitos saudáveis e de higiene e a busca do lazer. Tais perspectivas são pautadas, principalmente, a partir de ações individualizadas dos sujeitos e com características instrumentalistas e pouco reflexivas e críticas.

Desta forma, os autores dão indícios que os conhecimentos propostos por tal área do conhecimento parecem não dialogar com as experiências vividas dos estudantes, uma vez que não há o deslocamento dos saberes dos estudantes-trabalhadores para as aulas da Educação Física, constituindo-se na transmissão de saberes que tal área do conhecimento legitimou como válidos. Assim, Reis e Molina Neto (2014) corroboram com as ideias de Arroyo (2005), Rodrigues Jr. (2010) e Silva e Moreira (2008) de que a Educação Física, numa oferta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, deve buscar o diálogo entre seus conhecimentos, que são abordados através do professor, e as especificidades dos saberes dos alunos-trabalhadores, assim como a realidade vivida por eles nos seus cotidianos, tematizando e problematizando a cultura corporal do movimento.

Nesta perspectiva de desenvolver as aulas de Educação Física a partir de um aspecto que esteja atrelado ao propósito transformador da EJA, Pina (2008) apresenta um relato de experiência pedagógica realizado em um projeto de EJA no município de Angra dos Reis/RJ, pautada pela Pedagogia Histórico Crítica. A proposta de trabalho desenvolveu-se a partir do tema “Atividade física e saúde”. Este tema foi escolhido com base nos objetivos enunciados nos documentos do município e a partir de uma pesquisa prévia sobre o entendimento dos estudantes sobre a utilidade da Educação Física, corroborando com as ideias já apresentadas por Reis e Molina Neto (2014), sobre um certo senso comum acerca das correlações possíveis desta área do conhecimento. Assim, Pina buscou desenvolver suas aulas com o objetivo de:

[...] conhecer relações existentes entre exercício físico e saúde, a fim de adquirir uma consciência crítica sobre o tema e assumir um compromisso efetivo com a superação dos problemas sócio-políticos atuais que determinam a obtenção da saúde. (2008, p. 159)

Para atender ao objetivo proposto, o pesquisador organizou sua prática pedagógica em 5 passos do método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica enunciados por Saviani (2005; 2006) e Gasparin (2005).

O primeiro passo faz referência à identificação da prática social, que consiste em uma mobilização dos estudantes ao processo de construção do conhecimento a partir da correlação entre os conteúdos abordados em aula e a vida cotidiana. Esta fase foi proposta a partir do enunciado do conteúdo proposto e um diagnóstico sobre o que os alunos já compreendiam sobre ele, elaborando uma ligação entre o saber escolar e os estudantes.

O segundo passo diz respeito à problematização, onde o conteúdo proposto é contextualizado a partir dos fenômenos sociais que podem se apresentar de formas contraditórias. Foi desenvolvido com os alunos a reflexão a partir de questões que buscaram desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Tais questões fazem referência à problematização do tema “Atividade física e saúde” e as relações possíveis na sociedade, desde a questão de este conteúdo estar previsto na oferta curricular da disciplina, até as comparações entre os tempos e oportunidades de se praticar a atividade física que se revelam nas diferentes classes sociais que formam a sociedade.

Após a problematização do conteúdo, o terceiro passo dialético faz alusão à instrumentalização que, para Pina (2008), é o momento em que os estudantes se aproximam e se apropriam dos conhecimentos produzidos na escola para que seja possível sua utilização como ferramentas para lutar frente às situações de desigualdade que os oprime.

O quarto passo do método dialético, a catarse, que é uma forma de expressão a partir de um novo entendimento sobre o conteúdo abordado, correlacionando-o com outros fenômenos que se demonstram na sociedade. Segundo Pina (2008), foi possível verificar o entendimento mais amplo dos alunos sobre o tema proposto. Este novo entendimento abordou, além dos saberes que já vinham sido trazidos na identificação da prática social, como a relação entre atividade física e saúde, um novo entendimento de que fatores políticos, econômicos e sociais também interferem na qualidade de vida e nas diferentes oportunidades que se revelam entre os sujeitos de desenvolver atividades físicas e obter saúde.

O último passo foi a prática social final do conteúdo onde os estudantes, com a reflexão crítica que se desenvolveu a partir da metodologia dialética, demonstram uma nova compreensão da realidade e com os subsídios necessários para se posicionar nela.

Entendo que o estudo apresentado por Pina (2008) possa proporcionar uma nova forma de contextualizar a Educação Física frente aos processos neoliberais que atravessam a sociedade contemporânea. Desta forma estando mais próximos de um ideal de transformação social.

Nesta direção, Avance, Silva e Ventorim (1999) relatam uma experiência de docência na EJA em um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo, a partir da pedagogia progressista apoiada nos referenciais teóricos

propostos por Freire, Oliveira, Kunz e Ventorim. Os autores sugeriram uma proposta de trabalho que visasse a superação da marginalização enfrentada por jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade própria.

A partir da concepção de que o conhecimento trazido pelos estudantes é tão importante quanto aqueles que são promulgados pelos currículos oficiais, os autores desenvolveram as aulas de Educação Física com o objetivo de instrumentalizar estes estudantes com vistas a compreenderem, interpretar e explicarem os fenômenos sociais. Assim, propuseram diversas atividades em que o conteúdo desenvolvido dialogasse com as experiências vividas e trazidas do cotidiano dos discentes.

Tomando como partida um levantamento diagnóstico a partir do diálogo instituído entre alunos e professores sobre os conteúdos propostos pela disciplina pedagógica da Educação Física e como os discentes viam esta área do conhecimento atrelada ao seu cotidiano, este “espaço de participação dos sujeitos no processo de decisão sobre as suas necessidades de aprendizagem” (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999, p. 210) possibilitou o desenvolvimento de um plano de ensino que levasse em consideração a apropriação dos conhecimentos de forma teórico-prática.

De acordo com os autores, foram propostas atividades que problematizaram os conteúdos abordados e correlacionaram com a realidade social que cerca os estudantes. Os autores trazem como exemplo a atividade onde foi proposto aos alunos o simples caminhar pela sala. Ao reparar que todos os alunos andavam em círculos em com um ritmo um tanto padronizado, todos foram chamados ao centro da sala para problematizar tais formas de expressão. Foram propostas, então, formas diversas de se deslocar, onde reparou uma diversidade grande de movimentos por parte dos estudantes. Novamente, houve a problematização de tais formas de se movimentar e a correlação com os sentimentos atribuídos por estes alunos no contexto social em que vivem. Por fim, foram propostas coreografias a partir dos movimentos que foram criados pelos estudantes durante a atividade de deslocar-se livremente pelo espaço e a abordagem da dança como uma forma de representação e expressão humana, podendo esta ser também uma forma de resistência.

Os autores ainda trazem que há uma relação ocasionada pelos alunos entre a Educação Física Escolar e a busca pela aptidão física e saúde, fatos estes evidenciados também por Pina (2008) e Reis e Molina Neto (2014). Tais indícios podem surgir a partir da constituição histórica da Educação Física, que em determinado período histórico esteve entrelaçada a este objetivo. Outra característica

que se apresenta nos estudos é a exclusão, à medida que as aulas tomam por vias um caráter de esportivização, dos estudantes mais com maior idade.

Sobre este fenômeno de segregação geracional que acomete a EJA, Camilo (2014) sugere que há um reflexo na escola da sociedade capitalista que privilegia os jovens em detrimento aos mais velhos. Assim, a EJA, que abrange todos os indivíduos que estão acima dos 15 anos de idade e que se encontram no Ensino Fundamental, deve proporcionar uma pedagogia que problematize esta realidade de diferenças e vise uma equidade geracional entre todos estudantes e, também, que leve em consideração as características comuns entre estes estudantes, que geralmente são das classes trabalhadoras (GADOTTI, 2002).

Nesta perspectiva, Camilo (2014) aponta que a Educação Física, em uma perspectiva de cultura corporal, que visa as formas de expressão que são realizadas pelo corpo e através do corpo, deve propor aos estudantes uma reflexão crítica acerca dos fenômenos que atravessam a sociedade, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais que possibilitaram e formaram tais expressões, corroborando para uma maior compreensão acerca da cultura corporal de cada um.

Portanto, o estudo proposto por Camilo (2014), parece enunciar que a diversidade de idades que se apresentam na EJA pode estar aliada a busca por uma maior problematização e criticidade dos estudantes em relação à sociedade em que vivem:

[...] deve ser compreendida como uma oportunidade para que o educador enfrente com o grupo sobre os preconceitos e discriminações sociais como as relativas à idade, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e de respeito entre essa e outras diferenças como as de gênero, geração, etnia e até, de estilo de vida, que muito podem contribuir e enriquecer a experiência sobre a cultura corporal. (CAMILO, 2014, p. 254)

Entretanto, cabe ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos deve estar presente na formação inicial dos professores de Educação Física. O estudo de Camilo (2014) ainda propõe que os estudantes trabalhadores que procuram tal modalidade de ensino tende a crescer, uma vez que o modelo educacional, político e econômico brasileiro segue gerando desigualdades e, assim, propondo que os sujeitos, geralmente provenientes das classes sociais onde se encontram os proletariados, seguirão sendo privados e/ou excluídos de alguma forma dos sistemas de ensino.

Neste sentido, o estudo de Oliveira, Souza e Melo (2015) parece apontar que os estágios obrigatórios realizados nos cursos de Licenciatura em Educação Física

difícilmente encontram na EJA o seu campo de atuação. De tal modo, as reflexões acerca das especificidades desta modalidade se encontram apenas entre aqueles que já atuam na EJA.

O relato de Oliveira, Souza e Melo (2015) traz uma experiência pedagógica durante o estágio supervisionado que ocorreu na graduação acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco. Na ocasião, o estágio aconteceu pelo interesse de um dos estudantes em desenvolver sua prática em um local que proporcionasse a “busca por um aprendizado mais significativo, por ele já ter experimentado, nos estágios anteriores, intervenções em colégios particulares e em turmas regulares” (OLIVEIRA; SOUZA; MELO, 2015, p. 248). Penso que a busca por um aprendizado “mais significativo” possa contribuir com a perspectiva de que a EJA é um local ainda pouco explorado nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Assim, o relato conta sobre os obstáculos que as especificidades da EJA apresentam aos professores iniciantes.

O primeiro entrave apontado pelos autores é que esta modalidade era composta predominantemente por alunos trabalhadores, fato que acarretava em inúmeros pedidos de dispensa das aulas devido ao cansaço e dores no corpo relatados pelos estudantes trabalhadores. Acredito que este discurso pode elucidar o pensamento hegemônico que circula no senso comum, apontado por Reis e Molina Neto (2014), de que as aulas de Educação Física devem ser pautadas por exaustivos exercícios físicos.

Outro obstáculo identificado pelos estudantes graduandos refere-se à idade entre os alunos, que variava dos 15 aos 60 anos, gerando uma exclusão daqueles que tinham maior idade das práticas físicas, que geralmente se davam através de esportes. Corroborando com as ideias de Camilo (2014), Oliveira, Souza e Melo (2015) enxergam na diversidade das idades apresentadas pelos estudantes trabalhadores uma oportunidade de contribuição da fusão entre as diferentes perspectivas e modos de enxergar a sociedade.

A partir destes diagnósticos, os alunos graduandos desenvolveram junto à professora, aulas que abordassem os objetivos propostos nos documentos oficiais do estado de Pernambuco. O estudo sugere que grande parte das aulas se deu de maneira teórica, ocorrendo na sala de aula. Esta forma de abordar a Educação Física pode ter ocorrido pois, à medida que esta afasta os movimentos, encontra maior adesão dos alunos estudantes (REIS; MOLINA NETO, 2014). Outro fenômeno que

chama a atenção é a vinculação que há entre a Educação Física e hábitos saudáveis, a qual foi bastante utilizada pelos estudantes graduandos.

As descrições das aulas desenvolvidas apontam que estas foram divididas em 2 unidades: Ginástica e Danças; e Lutas (OLIVEIRA; SOUZA; MELO, 2015). Ainda que os estudantes graduandos tenham identificado a necessidade de vincular os saberes abordados às vidas dos estudantes trabalhadores e buscado pautar as aulas a partir do diálogo instituído entre todos, toma forma a abordagem da Educação Física a partir de uma perspectiva de apenas instruir os alunos sobre os saberes acumulados na sociedade, através da abordagem dos conceitos de determinados temas, não sendo elencadas as diferenças que existem a partir das classes que compõem a sociedade neoliberal que atravessa o cotidiano de grande parte dos brasileiros.

Assim sendo, penso que as publicações em periódicos nacionais de grande impacto acadêmico que versam sobre os temas de Educação Física e Educação de Jovens e Adultos, embora escassas, apresentam importantes reflexões que possam corroborar na construção do currículo desta área do conhecimento. Os estudos trazem, em comum, a constituição de uma modalidade de ensino predominantemente para as classes populares, onde se encontram trabalhadores e os filhos destes que, por algum motivo, ficaram à margem do sistema educacional. Desta forma, acredito que uma proposta curricular para estes sujeitos deva estar pautada pela luta por dignidade, emancipação e na reparação de direitos que lhes foram negados.

2.2 BUSCA EM BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Entendendo que o Programa Ação Integrada é bastante peculiar, restringindo-se a uma política educacional local, realizei uma busca nas bibliotecas e bancos digitais de teses e dissertações das principais Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Metropolitana de Porto Alegre (APÊNDICE D – Quadro síntese de bancos de teses e dissertações de Instituições de Ensino Superior da região metropolitana de Porto Alegre) que oferecem Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Educação Física e/ou Educação utilizando o descritor “Programa Ação Integrada”.

Quadro 2 – Dissertação encontrada em bibliotecas e bancos digitais de teses e dissertações IES da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS

IES	Autor(es)	Título	Natureza/Ano de publicação
-----	-----------	--------	----------------------------

Unisinós	SILVA, Márcia Regina da.	“Histórias de vida e perspectivas de futuro de educandos do Programa Ação Integrada Adultos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack”	Dissertação/2015
----------	--------------------------------	---	------------------

O estudo realizado por Silva (2015) buscou investigar as histórias de vida dos estudantes trabalhadores que frequentam o Programa Ação Integrada para Adultos em um Centro Municipal de Educação Básica de Esteio/RS. Ao construir o problema de pesquisa, que se refere a interpretar “quais são as relações entre o retorno à escola e as perspectivas dos estudantes de uma turma do Programa Ação Integrada” (SILVA, 2015, p. 13), a autora destaca sua intenção em realizar a pesquisa nesta unidade de ensino devido à sua aproximação com a escola, onde já teve a oportunidade de atuar, em 2008 como assessora de inclusão e posteriormente, em 2011, durante o estágio curricular de sua graduação em Pedagogia.

O referencial teórico que orienta o estudo de Silva (2015) é abordado em três momentos. Primeiramente, a autora busca uma contextualização histórica da EJA no Brasil, partindo do início do século XIX, no período imperial, até os dias atuais. A autora traz que neste período a educação de adultos visava o combate ao analfabetismo, a adaptação do homem às novas condições de trabalho e como objetivo de socializar os imigrantes estrangeiros. Em seguida, traz aspectos relativos sobre as diversas nuances que foram formando a concepção do ensino de adultos, como sua formação elementar para a leitura e escrita e habilidades de operações matemáticas, o crescimento do debate democrático, suas intenções de desenvolver uma educação popular, na década de 1950, o retrocesso promovido pelo golpe de 1964 e a retomada dos debates em prol de uma reparação de direitos e de uma educação que pensasse na classe trabalhadora, nas últimas três décadas, com a criação de fóruns, entre outros.

Silva (2015) destaca que as estatísticas – ainda que não as mencione – sugerem que a EJA ainda carrega um viés de ensino supletivo. Ou seja, tem a função de escolarizar os jovens e adultos em um tempo menor que o ensino regular seriado da idade própria, desvinculando-se dos preceitos democráticos e de educação popular, apontados por Arroyo (2005) e Freire (2002; 1996; 1983).

Ao analisar tal trajetória histórica, a autora entende que há, ainda, algumas preocupações relevantes sobre a temática da EJA, entre elas:

[...] a necessidade de metodologia específica, a aprendizagem por diferentes meios de comunicação, a formação permanente de professores, a formação profissional de alunos e a reformulação das leis, a fim de ampliar e repensar a Educação de Adultos no Brasil. (SILVA, 2015, p. 28)

Em um segundo momento, a pesquisadora traz uma revisão dos estudos e conceitos que foram dedicados ao tema de estudo. Diante da quantidade excessiva de trabalhos que se demonstraram correlatos, realiza tal revisão a partir dos estudos que considerou mais significativos. Desta forma, os estudos mencionados trazem aspectos significantes acerca das especificidades da EJA. Caldeira (2011) nos convida a pensar a EJA como uma modalidade que é frequentada por sujeitos que sofreram processos excludentes ao longo da vida. Assim, é uma modalidade que deve pretender uma reparação à marginalização destes sujeitos que não frequentaram a escolarização. A autora ainda sugere que o aprender se dá mais facilmente através de relações sociais próximas, corroborando com as ideias de Freire quando se refere que:

[...] a competência técnica científica e o rigor acadêmico, de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativa. (1996, p.11)

Silva (2015) se remete aos estudos de Siqueira (2011), que aborda a EJA como uma modalidade que resgata e insere os jovens na escola. Estes jovens, destaca a autora, não concluíram os estudos devido à dificuldade de adaptação ao formato oferecido no ensino regular seriado da idade própria ou pela necessidade imediata de trabalhar para que atuem de fonte de renda para suas famílias. Penso que tais processos que vieram a excluir os estudantes da escola podem refletir nos métodos de atribuir uma mesma metodologia de ensino e avaliação a sujeitos socialmente desiguais (DUBET, 2004; LÓPEZ, 2004).

Entretanto, a modalidade da EJA, em seu propósito de resgatar e inserir os sujeitos não escolarizados na escola, encontra ainda pouca dedicação dos governantes à formação dos profissionais que estão na escola. Silva (2015) buscou refletir sobre o estudo de Vale (2012), que traz a perspectiva dos professores que atuam na EJA. Tal estudo demonstra que os professores possuem a formação inicial na área que atuam, mas, na grande maioria, não frequentaram cursos que proporcionassem uma apreensão maior sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que se inserem nesta modalidade, refletindo uma marginalização da EJA no

que tange aos aspectos formativos do professor. Outro aspecto importante abordado é o fato de muitos professores atuarem nos turnos da manhã e da tarde, antes de começarem a lecionar no turno da noite, na referida modalidade. Esta carga excessiva pode refletir a intensificação que a profissão docente vem sofrendo, sobretudo, nos últimos anos (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001).

Em um terceiro momento, Silva (2015) busca contextualizar o campo de pesquisa. Realiza uma aproximação à realidade social experimentada no bairro no qual está situado o CMEB Maria Lígia Andrade Haack, que está inserido em cenário de grande vulnerabilidade social e de violências diversas, sendo alvo de programas governamentais que buscam amenizar as mazelas vividas, embora sejam comuns em regiões brasileiras urbanizadas que enfrentam a desigualdade social entre os sujeitos que ali vivem famílias (MOSÉ, 2015; SILVA; MOLINA NETO, 2014; DIEHL; MOLINA NETO, 2010; CHARLOT, 2006). Oportuniza momentos de expressar suas vozes à diretora da instituição e à professora do PAI, relacionando seus discursos com os objetivos preconizados no programa.

Assim, Silva (2015) desenvolve seu estudo a partir de entrevistas semiestruturadas e observações, tentando compreender as histórias de vida e perspectivas de 5 educandos. Entre as narrativas presentes, destacou-se a volta aos estudos, pois o Programa Ação Integrada possibilita a certificação em 1 ano letivo, desde que o aluno tenha cursado o ensino escolarizado até uma das séries (ou equivalente) que corresponda aos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação às perspectivas de futuro, apenas duas estudantes demonstraram o desejo em dar continuidade ao processo de escolarização. Os demais compreendem que devem se organizar melhor para poder prosseguir. A autora ainda destaca que tal desmotivação em ingressar no Ensino Médio se deve ao fato dos alunos conhecerem egressos dos anos anteriores que relataram não se adaptar à nova escola em um outro formato de ensino, com diversos professores e diversas áreas do conhecimento separadas entre si, uma vez que a unidade de ensino que oferta tal modalidade no bairro em que se situou a pesquisa oferece apenas o ensino regular seriado da idade própria.

Penso que a leitura do estudo de Silva (2015), ainda que seja na versão do Programa Ação Integrada para Adultos, é relevante para compreender algumas especificidades que o PAI oferece. Tal qual na versão para adolescentes, os estudantes são provenientes das classes populares, sujeitos às diversas violências que acometem aquelas que vivem em situações sociais empobrecidas. Outro fator

que se assemelha é a possibilidade de ofertar um ensino transdisciplinar em apenas um ano, possibilitando também a conclusão do Ensino Fundamental.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada articulam os diferentes tempos escolares experimentados por eles e seus alunos;

b) Analisar como as aulas de Educação Física potencializam ou dificultam a promoção de uma educação pautada nos princípios de uma escola justa, discutidos neste projeto e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

c) Entender os sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física do Programa Ação Integrada na organização, planejamento e execução de seu trabalho.

4 DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresento as decisões metodológicas que guiarão o presente estudo na intenção de atender ao problema de pesquisa. Abordarei, então, qual foi a caracterização do tipo de estudo, quais foram os instrumentos de coleta de informações, o contexto da investigação, os critérios utilizados para a seleção das escolas e dos colaboradores e a negociação de acesso.

4.1 TIPO DE ESTUDO

O presente projeto tem uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não procura obter uma verdade única e extrapolá-la universalmente, muito menos criar generalizações a partir de um contexto investigado, mas atuando dentro do campo hermenêutico, buscando significados, relações e interpretações que as pessoas atribuem acerca das particularidades de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987) e, necessariamente, situando o pesquisador em sua posição histórico-político-social no mundo. Visto a necessidade que a pesquisa apresenta de ter um detalhamento maior de suas questões, determinando as características pessoais do objeto de estudo, a abordagem qualitativa se dedica a aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que não é possível identificar em equações, estatísticas e médias, variáveis comuns de uma abordagem quantitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 16):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Realizo, então, um elenco de conceitos que considero importantes para a elaboração e compreensão de um estudo de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador associar ideias não previstas ou pensadas resultando em um processo artesanal (MILLS, 1980); A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador formular e reformular questões de acordo com as

variáveis que guiam o estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fugindo às indagações originárias; A pesquisa qualitativa requer atenção constante do pesquisador; Deste modo, é subjetiva e resulta da posição política que o pesquisador se encontra diante do mundo; ao tentar compreender e estabelecer relações entre os diversos significados e compreensões acerca de um fenômeno, o pesquisador se coloca como um *bricoleur* (LEVI-STRAUSS, 1989), agindo de forma espontânea; e a pesquisa qualitativa exige constante reflexividade (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011).

Como a proposta deste estudo remete a contextos específicos, singulares e atuais, caracterizo-o como um estudo de casos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010), Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso devem atender às características de visar a descoberta, de interpretação de um contexto, de representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista, descrever as realidades de forma completa e profunda, a utilização de diversas fontes de informação

Entendo que esta pesquisa se trata de estudo de casos, pois a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focando o problema em seu aspecto total. Molina (2010) define que o estudo de caso, ao ser elaborado, surge a partir do objeto de estudo a ser estudado. Penso que os professores de Educação Física que atuam no PAI apresentam certas peculiaridades em relação aos demais docentes desta área do conhecimento. O fato de atuarem, concomitantemente, em dois arranjos de escolarização para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde um deles se refere a um programa que se desenvolve em escolas específicas e que conta com objetivo próprios faz com que este estudo remeta às ideias de singularidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e de contemporaneidade (YIN, 2010) elementares de tal desenho teórico-metodológico.

Entendendo os estudos de casos como uma proposta que pode se realizar de diversas formas; reconhecendo o problema que orienta este estudo; e os apontamentos realizados pelos autores supracitados acerca deste desenho, identifico que a etnografia é forma mais coerente de conduzir est pesquisa.

Atualmente, os pesquisadores que estudam os fenômenos que ocorrem acerca da Educação Física tem se dedicado também a estudar as particularidades culturais de um contexto social e não mais somente os aspectos biodinâmicos, bioquímicos e fisiológicos com os quais esta área do saber estava constantemente associada.

Caracteriza-se, então, dentro da pesquisa qualitativa, a proposta do pesquisador etnógrafo. Para Goellner e colaboradores (2010, p. 384), o pesquisador etnógrafo:

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

Assim sendo, pela intenção que este estudo tem de buscar as particularidades de um fenômeno que está geograficamente e socialmente situado, igualmente às compreensões e pontos de vista dos sujeitos que estão participando de determinado contexto (WOODS,1995), acredito que a possibilidade teórico-metodológica que melhor atende ao problema de pesquisa proposto seja através da etnografia.

A proposição da etnografia coloca o pesquisador numa posição fundamental na investigação. Por se tratar de uma realidade social já vivenciada por mim (o ambiente escolar) necessitarei estar em constante estranhamento (MOLINA NETO, 2010), duvidando das premissas pré-concebidas, examinando os limites encontrados e dando voz aos sujeitos temas de estudo.

4.2 NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os primeiros passo para a negociação do acesso ao campo de pesquisa, ocorreram nos meses de junho e julho de 2017 através da assessoria pedagógica referência do Programa Ação Integrada da Secretaria Municipal de Educação do município de Esteio/RS. Nestes diálogos, foram questionadas quais escolas do município de Esteio desenvolviam o Programa Ação Integrada para Adolescentes e como estavam organizadas as aulas de Educação Física nestes espaços. Com isto, recebi o retorno de que 5 escolas ofereciam o PAI para Adolescentes pelo turno da manhã e que dispunham de aula de Educação Física.

Desta forma, elenquei alguns critérios de seleção, tendo em vista que o problema principal desta pesquisa foi compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta proposta de ensino e de que forma desenvolvem suas aulas, baseadas nos princípios e objetivos que regem este programa.

Para a seleção das escolas e professores onde foi a pesquisa, foram levados em consideração alguns critérios:

O **primeiro critério** estabelecido foi ofertar o Programa Ação Integrada para Adolescentes. Como foi descrito, o problema principal desta pesquisa visou compreender a compreensão dos professores, de Educação Física em uma escola que desenvolve uma política específica, necessitando que esta oferecesse o PAI. Foi constatado que 5 escolas ofereciam o referido programa.

Tendo em vista agilizar o processo de acesso ao campo, estabeleci como **segundo critério** o fato de a escola apresentar algum contato com o pesquisador de cunho pessoal ou profissional. Destaco que os contatos de cunho pessoal e/ou profissional aqui referidos são apenas para facilitar as negociações de acesso. Em nenhuma das escolas que ofertam o Programa Ação Integrada para Adolescentes eu já atuei e/ou atuo, minimizando a familiaridade entre o tema de estudo e o pesquisador, um dos cuidados fundamentais a ser tomado em um estudo de caso etnográfico. Como o município de Esteio é pequeno em extensão territorial e conta com poucas unidades de ensino da rede municipal, onde muitos professores se conhecem das jornadas pedagógica e outros encontros, as 5 escolas apresentaram algum contato.

O **terceiro critério** estabelecido para a seleção das escolas campo foi contar com a presença de um professor de Educação Física que atue na escola com, no mínimo, 20h semanais, e que atenda o Programa Ação Integrada para Adolescentes com, no mínimo 2 horas/aula semanais. Apenas uma escola não contava com professor de Educação Física, tendo as aulas para esta área do conhecimento sendo desenvolvidas por uma professora substituta, com formação em Pedagogia. O município de Esteio é um dos municípios que possuem o menor salário base da região metropolitana de Porto Alegre, sendo comum a rotatividade destes trabalhadores, a medida em que são nomeados ou recebem ofertas que lhe pareçam mais favoráveis. Portanto, 4 escolas foram selecionadas para a execução da pesquisa.

Dada a seleção das escolas, foram estabelecidos alguns critérios em relação aos professores, tema desta pesquisa.

O **primeiro critério** estabelecido foi ser professor de Educação Física membro do cargo efetivo do magistério na Rede Municipal de Esteio. Penso que, ao elencar este critério, reduzi a possibilidade de limitação da pesquisa em decorrência do fim de contrato temporário do professor, que têm se tornado comum nas redes públicas de

ensino. Encontrei 6 professores membros efetivos do magistério. Entretanto, apenas 5 eram nomeados como Professores de Educação Física no município. Um dos professores era nomeado como Professor – Anos Iniciais e atuava como professor de Educação Física, pois era habilitado para tal área do conhecimento. Tendo em vista que o critério elencado foi pelo motivo de diminuir o risco de a pesquisa terminar antes do previsto, selecionei os 6 professores, pois entendo que o ato administrativo da nomeação não descaracteriza a formação docente nem sua prática pedagógica.

O **segundo critério** foi a necessidade do professor estar atuando no Programa Ação Integrada para Adolescentes, uma vez que o problema busca compreender o trabalho docente nesta cultura específica e algumas escolas possuem mais de um professor atuando em espaços diferentes. Com isto, foram selecionados 4 professores.

O **terceiro critério** estabelecido foi o professor ter a disposição em participar do estudo. Os contatos foram agendados com o auxílio da assessoria pedagógica referência da SME, que se disponibilizou em auxiliar o pesquisador no contato com estes professores. A assessoria se prontificou em entregar e recolher um questionário informal elaborado por mim, onde se apresentavam os objetivos da pesquisa e questionava se os professores estariam dispostos a colaborar com exequibilidade da pesquisa. Apenas dois questionários foram devolvidos, onde os professores se demonstraram dispostos.

Em relação aos outros dois professores, os quais não tive retorno dos questionários, entrei em contato com suas escolas, pois acreditava que poderia ter havido algum erro de comunicação.

Ao entrar em contato com a diretora de uma das escolas, a mesma me esclareceu que havia recebido o questionário, mas que não entregou à professora porque, na condição de gestante, havia se afastado da escola pois sua gestação apresentava risco à saúde. A diretora me informou que não havia previsão para o retorno da professora, já que o seu atestado médico coincidia com o nascimento do seu filho, implicando também em licença-maternidade. Desta forma, esta professora foi excluída desta pesquisa.

No que diz respeito ao segundo questionário sem devolutiva, também realizei contato com a assessoria pedagógica da SME para tentar marcar um encontro presencial com o professor, a fim de elucidar os objetivos da pesquisa. A assessora

retornou minha solicitação, dizendo que o professor aceitara falar comigo, porém via contato telefônico.

Ao entrar em contato com o professor, na minha interpretação de sua voz, atendeu timidamente e me informou que não gostaria de participar da pesquisa. Falei de alguns objetivos e argumentei que poderia servir para que pensássemos juntos como se davam as aulas na modalidade oferecida pelo PAI. Aos poucos, a fala tímida passou a tomar um tom bravo, me informando que não gostaria que assistisse as aulas pois, na sua fala, havia “desistido dos alunos”. Na visão do professor, ele acreditava que eu não teria muito o que observar, uma vez que, nas suas palavras, para “não se incomodar”, apenas larga a bola para os alunos jogarem do modo que quisessem. Argumentei que minha presença poderia, de certa forma, modificar o ambiente e que poderíamos refletir juntos acerca dos fenômenos experimentados por ele. Ainda que tivesse insistido várias vezes, obtive a negativa da disposição em participar da pesquisa. Desta forma, a pesquisa se desenvolveu em **duas escolas**, com **dois professores** tema.

Após a seleção das escolas e professores, formalizei o pedido junto à Secretaria Municipal de Educação. Através de contato telefônico à Diretora Pedagógica, solicitei um encontro presencial, a fim de demonstrar a intencionalidade do estudo. A Diretora Pedagógica, ao saber que também sou funcionário público de Esteio, solicitou que encaminhasse o projeto de pesquisa aprovado em banca de qualificação de mestrado através de memorando *online*¹², assim como a carta de apresentação fornecida pela UFRGS, com assinatura do orientador e o Termo de Consentimento Institucional para que pudesse assinar, autorizando minha entrada nas escolas. Solicitou que aguardasse a análise dos materiais enviados e, se aprovada a exequibilidade do estudo, retornaria através da mesma plataforma. Entrei em contato com as escolas tão logo obtive a autorização para desenvolver a pesquisa.

4.3 CONTEXTO E COLABORADORES

Nesta seção, busco caracterizar o município de Esteio, as unidades escolares em que se desenvolveu a pesquisa, assim como os professores tema deste estudo.

4.3.1 O município de Esteio/RS

¹² O memorando *online* é uma ferramenta digital de comunicação interna entre os servidores públicos municipais de Esteio/RS, acessado através de matrícula e senha pessoais de cada servidor.

O Município de Esteio/RS está localizado a aproximadamente 20km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, fazendo parte, desta forma, da Região Metropolitana. Faz divisa com os municípios de Canoas, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Cachoeirinha. Possui população de 83.846 habitantes (BRASIL, 2014), embora seja o menor município em área da Região Sul do território brasileiro (27.543 km²).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da rede municipal de ensino de Esteio/RS tem apresentado alguns índices observados abaixo das metas estabelecidas. Entretanto, nota-se uma constante evolução, conforme apontado na Tabela 1 – IDEB da rede municipal de ensino de Esteio/RS:

Tabela 1 - IDEB da rede municipal de ensino de Esteio/RS

	5º Ano		9º Ano	
	Observado	Meta	Observado	Meta
2005	4,4	4,5	3,6	-
2007	4,6	4,8	3,9	3,8
2009	4,6	5,2	3,7	4,1
2011	5,0	5,5	4,1	4,1
2013	5,2	5,7	4,4	4,5
2015	5,4	6,0	4,6	4,9

Fonte: IDEB/INEP¹³, adaptado pelo autor.

Ainda que a ideia não seja estabelecer comparações, mas compreender as especificidades do município de Esteio, em relação à localização em que está inserida, a Rede Municipal de Ensino apresentou índices em 2015 maiores, em grande parte das vezes, que seus municípios limítrofes, conforme a Tabela 2 - IDEB das redes municipais limítrofes à Esteio/RS:

Tabela 2 - IDEB das redes municipais limítrofes à Esteio/RS

	5º Ano		9º Ano	
	Observado	Meta	Observado	Meta
Esteio	5,4	4,5	4,6	4,9

¹³ <http://ideb.inep.gov.br>

Cachoeirinha	5,5	5,6	4,4	4,4
Canoas	5,0	5,2	4,0	5,1
Gravataí	5,2	5,5	3,9	4,5
Nova Santa Rita	5,1	5,4	4,3	4,8
Sapucaia do Sul	4,4	4,7	5,3	5,3

Fonte: IDEB/INEP¹⁴, adaptado pelo autor.

No âmbito educacional, existe no município de Esteio desde a Educação Infantil até a Educação Profissional (na forma de aulas presenciais) e o Ensino Superior (na proposta de aulas à distância). Para atendimento às demandas de Educação Básica, estão em funcionamento no município de Esteio 74 instituições de ensino da rede pública municipal, rede pública estadual e rede privada.

Dentre a totalidade de escolas, 23 são da rede municipal, organizadas, mantidas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, ofertando desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; 12 são escolas mantidas pelo poder público estadual, organizadas, mantidas e oferecidas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, através da 27ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Canoas / RS, ofertando o Ensino Fundamental e/ou Médio, e também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e 37 são escolas da rede privada, dentre as quais, 33 oferecem Educação Infantil; 7 oferecem Ensino Fundamental; e 4, Ensino Médio (BRASIL, 2014), no o ensino sequencial regular da idade própria e na modalidade da EJA.

A modalidade de Educação Especial existe na forma de atendimento educacional especializado. Há, no município, o Centro Municipal de Educação Inclusiva – CEMEI, onde atuam profissionais de diversas áreas (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, entre outros) ligados ao atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais no contra turno escolar. Há, também, uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, regulamentada como escola especial.

Para a oferta de formação profissional em nível técnico, duas escolas da rede estadual oferecem Ensino Médio integrado à Educação Profissional, sendo elas a Escola Estadual de Ensino Médio Augusto Meyer, com o Curso Técnico em Administração; e a Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Vieira de Melo, com o

¹⁴ <http://ideb.inep.gov.br>

Curso Técnico em Logística. O restante da oferta é subsequente ao Ensino Médio, com duas escolas da rede privada, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Nilo Bettanin e a Escola Profissional UNIPACS (BRASIL, 2014), ambas localizadas na região central do município.

No ano de 2014, passou a operar em Esteio um Polo da Universidade Aberta do Brasil – Polo UAB Esteio, em espaço cedido pela, à época, Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE. No ano de 2015, o Polo-UAB ofereceu cursos a distância de Especialização em Mídias na Educação, Especialização em Sociologia para o Ensino Médio e Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, todos realizados em parceria com a Universidade Federal de Rio Grande. Até o primeiro semestre de 2017, Esteio conta com diversos cursos de Graduação na Educação Superior na instituição privada Unopar, sediada no município de Londrina/PR, oferecida na modalidade a distância através de um polo de apoio presencial na Escola de Ensino Médio Gustavo Nordlund.

O quantitativo de alunos atendidos anualmente no Município é de aproximadamente 20.000, sendo que a Educação Pública é a responsável por 76% das matrículas; destas, 50% estão na Rede Municipal e 26% na Rede Estadual (BRASIL, 2014).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal de Educação de Esteio mantém o Programa Ação Integrada para Adolescentes, desenvolvido em 5 escolas municipais, no turno da manhã, voltado para alunos entre 15 e 17 anos de idade e o Programa Ação Integrada para Adultos, desenvolvido em 3 escolas municipais, no turno da noite, voltado para adultos acima de 21 anos de idade. Ambos formatos do Programa Ação Integrada (Adolescentes e Adultos) oferecem a complementação do Ensino Fundamental em um ano para aqueles que não tiveram acesso ou não o concluíram na idade própria. Há, também, a oferta da EJA no período noturno para alunos de 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental, organizada na forma de etapas ou modalidades, correspondendo um semestre letivo a um ano letivo do o ensino sequencial regular da idade própria. No Ensino Médio, a EJA é oferecida através da Escola Estadual de Ensino Médio Caetano Gonçalves da Silva, também no período noturno. Algumas outras instituições privadas oferecem a modalidade da EJA com aulas semipresenciais, como a instituição Universitário e a Escola de Ensino Médio Gustavo Nordlund, por exemplo.

Como foi contextualizado, o Programa Ação Integrada para Adolescentes na Rede Municipal de Esteio se desenvolve em 5 escolas, no turno da manhã. Estas escolas estão localizadas em diversos contextos geográficos do município. Uma escola está próxima a uma zona predominantemente rural, localizada à região periférica do município; outra escola, mais próxima à zona comercial do município, a estação de trem e aos terminais de ônibus municipais e intermunicipais, onde muitos alunos são provenientes de um dos bairros que apresentam condições sociais empobrecidas; e as demais três escolas estão localizadas em bairros predominantemente residenciais. Aproximadamente, 33 professores de Educação Física integram o quadro de professores desta área do conhecimento no município, dos quais, 5 atuam no Programa Ação Integrada, desenvolvendo suas aulas neste programa em duas horas semanais.

4.3.2 As escolas

Para melhor descrever as escolas, além das minhas observações em campo, realizei uma análise nos principais documentos que orientam, de modo geral, as políticas de cada uma das instituições. Examinei, portanto o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar das duas escolas campo.

As duas escolas construíram e obtiveram a aprovação dos documentos no Conselho Municipal de Educação no ano de 2016. Os documentos construídos pelas escolas apresentam o histórico das unidades educacionais e um diagnóstico, obtidos através de questionários com os alunos e seus responsáveis.

As unidades de ensino de Esteio se denominam Centros Municipais de Educação Básica – CMEB's. Denominei para este estudo as escolas como CMEB Esquecido e CMEB Fogueira. O CMEB Esquecido leva este nome, pois ao me apresentar à diretora, ela relatou que não sabia exatamente o que fazer com as cartas de apresentação fornecidas e com o termo de consentimento institucional, dizendo que nunca alguém havia ido pesquisar naquela escola. Já o CMEB Fogueira leva este nome, pois ao me apresentar ao diretor, estava segurando uma maçã com a marca de apenas uma mordida. Pedi que aguardasse por aproximadamente 15 minutos na sala dos professores. Retornou, com a mesma maçã, e solicitou que aguardasse mais um pouco. Mais uma vez regressou à sala dos professores, desta vez após 20

minutos, com a maçã da mesma forma. Sentou e disse “Agora sim! Não consigo comer nem uma maçã! Estava apagando fogo este tempo todo!”

Tais nomes não se referem especificamente às culturas escolares dos estabelecimentos. Entretanto é nesta forma, CMEB Esquecido e CMEB Fogueira, que encontro auxílio para as contínuas análises e constantes reflexões sobre as primeiras impressões que tive nestas unidades escolares.

4.3.2.1 CMEB Fogueira

O CMEB Fogueira está localizado no Bairro Vila Olímpica, inserido em um contexto onde a maioria das famílias possui baixa escolaridade, baixo poder econômico, com alto índice de desemprego formal e atividade de trabalho informal acentuada. Entre os principais postos de trabalho das famílias, destacam-se os empregos informais na construção civil e de diaristas.

Consta nos documentos que os núcleos familiares são compostos de diversas formas. Predominantemente, os estudantes vivem na mesma casa com mais de um membro da família e com relações parentais diversas, morando tios, sobrinhos, primos, entre outros, no mesmo ambiente, dividindo a mesma residência ou o mesmo terreno. Os responsáveis pelos estudantes também seguem a mesma diversidade. Alguns vivem com apenas a mãe, ou com a avó, ou com a mãe e seu/sua cônjuge, entre outras configurações. Poucos são os alunos que vivem apenas com o pai ou com o pai e mãe.

No bairro onde a escola se localiza, observa-se que o transporte público atende de maneira satisfatória a comunidade local, tendo mais de uma linha de ônibus-lotação.

Existem várias igrejas instaladas, predominantemente evangélicas.

Não existe posto de saúde e/ou hospital neste bairro, obrigando os moradores a procurarem auxílio médico nos bairros vizinhos. Entretanto observa-se o processo de construção de uma UPA no bairro vizinho que certamente fornecerá o atendimento aos moradores que necessitarem de atendimento 24 horas.

As opções de lazer são poucas. No bairro, funciona o Centro Municipal de Educação, Cultura e Inclusão Social que oferece cursos e oficinas regularmente, um campo de futebol e a Praça Dionélio Machado. A atividade comercial possui um número pequeno de estabelecimentos, predominantemente de mercados e farmácias.

Há no bairro um grande número de ocupações irregulares e com isso existem muitas ruas sem saída, travessas e becos de difícil acesso aos automóveis, e onde também se encontra parte dos moradores que não possui atendimento ao saneamento básico.

As ruas planejadas possuem boa pavimentação de asfalto. Contudo, nota-se, no passeio de pedestres, calçadas irregulares, algumas com grama e vegetação alta, impossibilitando a passagem. É comum, neste bairro, os pedestres caminharem no local destinado aos carros, juntos ao meio-fio. Nota-se que uma parte dos moradores utiliza-se da bicicleta como meio de transporte, dado as recorrências das observações.

O bairro é delimitado também por um arroio. Nos anos anteriores, sofreu bastante incidência de enchentes e alagamentos em épocas chuvosas, principalmente alagando a região onde se encontram as residências irregulares.

Segundo os dados trazidos nos documentos da escola há um grande índice de violência doméstica, alta incidência de uso de drogas, insuficiente policiamento e assistência às famílias. No CMEB Fogueira já ocorreram várias vezes o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, desenvolvido pela Brigada Militar.

No bairro, existem várias instituições escolares públicas e privadas (sendo estas de Educação Infantil) que atendem à demanda de ensino. No PPP do CMEB Fogueira, ainda que não traga números nem descreva o método diagnóstico realizado, consta que identifica-se na escola muita dificuldade de aprendizagem dos estudantes e um aumento significativo de alunos com deficiência.

Segundo as informações coletadas pela escola, as famílias dos alunos participam pouco de sua vida escolar diária e são comuns os casos de infrequência e de evasão devido a mudanças de endereço.

O CMEB Fogueira surgiu no início da década de 1980, em uma parceria público-privada entre o poder público municipal e a empresa Poliedro, a qual, ao se instalar no município, realizou a construção de cerca de 500 residências.

Inicialmente, em 1982, a escola atendia 228 alunos e contava com 11 professores, atendendo nos turnos manhã e tarde, com turmas de 1ª a 4ª séries. Ao longo dos anos foram realizadas obras de ampliação que trouxeram algumas melhorias para escola. Atualmente, conta com doze salas de aula, três salas para o Programa Mais Educação, uma quadra de esportes (em reforma para a construção

da cobertura), um laboratório de informática, duas salas para Atendimento Educacional Especializado (laboratório de Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncionais), e um laboratório de ciências, biblioteca, praça infantil, refeitório, cozinha com despensa, secretaria, sala de Direção com banheiro, Sala de Coordenação Pedagógica (Supervisão Escolar e Orientação Educacional), Sala dos Professores com banheiro, quatro banheiros para uso dos alunos, sendo um deles adaptado.

No ano de 2017, a escola atendia cerca de 506 alunos, contava com 05 membros da equipe diretiva (diretor, vice-diretor/manhã, vice-diretor/tarde, supervisora e orientadora), 30 professores, duas serventes merendeiras, uma auxiliar de merendeira, 05 serventes escolares, uma secretária escolar, uma técnica bibliotecária e duas estagiárias de nível superior para auxiliar os alunos com deficiência. A escola atende alunos da Pré-Escola (de quatro a cinco anos), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e uma turma do Programa Ação Integrada. Nos últimos anos, o CMEB Fogueira atingiu os seguintes índices de educação:

Tabela 3 - IDEB do CMEB Fogueira

	5º Ano		9º Ano	
	Observado	Meta	Observado	Meta
2005	4,2	-	-	-
2007	4,4	4,2	3,4	-
2009	4,5	4,6	3,5	3,5
2011	4,6	5,0	3,7	3,7
2013	4,2	5,3	4,0	4,0
2015	5,0	5,5	4,4	4,4

Fonte: IDEB/INEP¹⁵, adaptado pelo autor

4.3.2.2 CMEB Esquecido

O CMEB Esquecido localiza-se no bairro Três Marias, distante 8 km do centro do município de Esteio e faz divisa, além de um bairro do próprio município, com os municípios de Cachoeirinha, Sapucaia do Sul e Gravataí.

¹⁵ <http://ideb.inep.gov.br>

De acordo com os documentos da escola, algumas famílias atendidas na escola moram no bairro há 21 anos ou mais, poucas moram em diferentes bairros e algumas vivem nos municípios vizinhos, Sapucaia do Sul e Cachoeirinha.

As famílias são bastante numerosas, onde boa parte vive na mesma casa, com poucos cômodos. Desta forma, o baixo fluxo migratório e o crescimento das famílias no bairro acometem na constatação de que muitos alunos apresentam algum tipo de parentesco.

O bairro é predominantemente residencial, onde se encontram, ainda, residências com pátios grandes, resistindo ao crescimento imobiliário que vem ocorrendo no município de Esteio. Algumas residências ainda trazem traços rurais, com galpões, cavalos e vacas.

Em geral, as ruas são bem pavimentadas e pouco movimentadas. O principal acesso ao bairro é por uma avenida que o liga ao centro do município e através da rodovia RS-118. Nota-se poucos estabelecimentos comerciais, poucas opções de lazer, como praças e parques. Há uma igreja católica que se destaca no horizonte, tendo em vista que é mais alta que a maioria das residências. Embora as ruas não sejam muito arborizadas, nota-se grande quantidade de vegetação nos pátios das residências.

Em geral, o bairro bem atendido no saneamento básico. Entretanto, nota-se que nas regiões mais periféricas existem moradores que ainda não possuem acesso a este tipo de serviço.

Os questionários realizados pela escola apontam que o sustento financeiro destas famílias geralmente vem de trabalhos em indústrias nos municípios vizinhos, onde a figura paterna prevalece como principal atuante. Mais da metade dos dados coletados apontam que a maioria das famílias recebe até dois salários mínimos. Foi identificado que menos da metade das famílias tem acesso às tecnologias digitais, segundo os documentos, aqueles que declararam ter, possuem acesso a telefone celular, *internet* e TV a cabo.

Há poucas opções de lazer oferecidas pelo município. Quando não estão na escola, os estudantes ficam nas suas residências, na companhia de algum adulto que mantenha relação parental. Alguns estudantes participam no contra turno do ensino regular de atividades na própria escola, através do projeto Novo Mais Educação. Outros frequentam atividades socioeducativas Instituição Tereza Verzeri.

Quanto ao acesso à saúde na comunidade, as famílias declararam que apresentam dificuldades, visto que não há postos de saúde no bairro, tendo que procurar assistência em bairros ou municípios vizinhos. Os que não moram no entorno da escola, isto é, que residem em outros bairros, declaram ter postos de saúde disponíveis para seu atendimento.

Ainda de acordo com os documentos, a escola relata que as famílias são bastante participativas nas atividades promovidas pela escola, se fazendo presentes em datas festivas e eventos de cunho pedagógico.

O CMEB Esquecido foi fundado em 06 de maio de 1966. Inicialmente, a escola era composta por um prédio com duas salas de aula, o refeitório e a cozinha, permanecendo assim até a década de 1990, quando foi ampliada com o acréscimo de duas salas de aula.

Em 2003, a escola recebeu um novo prédio com seis salas de aulas, um laboratório de ciências, uma sala dos professores, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de direção, uma secretaria e quatro banheiros. Em 2008 o poder público de Esteio adquiriu um terreno nos fundos da escola para ampliação dos espaços de aprendizagem, construindo de uma biblioteca maior e a quadra de esportes coberta, obra que veio a ser entregue em 2016.

No ano de 2017, a escola era composta por 383 estudantes, 5 membros de equipe diretiva (diretora, vice-diretor/manhã, vice-diretor/tarde supervisora e orientadora educacional), possuía 27 professores e 8 funcionários, entre merendeiras, auxiliares de merenda e serventes escolares.

Tabela 4 - IDEB do CMEB Esquecido

	5º Ano		9º Ano	
	Observado	Meta	Observado	Meta
2005	3,9	-	-	-
2007	5,1	3,9	2,8	-
2009	4,6	4,3	3,4	2,9
2011	4,9	4,7	3,3	3,3
2013	4,9	5,0	3,8	3,8
2015	5,5	5,2	4,5	4,5

Fonte: IDEB/INEP¹⁶, adaptado pelo autor.

4.3.3 Os colaboradores

Como parte dos aspectos éticos elaborados para este estudo, os nomes verdadeiros dos professores foram substituídos por nomes fictícios. Assim, denominarei os colaboradores de Kronos e Kairós, personagens mitológicas que se referem às formas de se experimentar o tempo cronológico e o tempo dos fenômenos, sensações e significados. Não pretendo, com essas palavras, criar uma certa visão maniqueísta, sugerindo o que é certo/errado ou bom/mau. Entretanto, faço uso destas personagens da mitologia como forma de sugerir uma certa ambiguidade nos significados atribuídos pelos sujeitos ao experimentarem e se posicionarem frente aos fenômenos que ocorrem no cotidiano escolar.

4.3.3.1 Professor Kronos

O professor Kronos tem 42 anos de idade, atua na docência há 20 anos. Da mesma forma que muitos professores da rede municipal, reside em outro município, Porto Alegre/RS, realizando a migração pendular todos os dias em que leciona em Esteio/RS.

O professor Kronos concluiu o Ensino Médio no Colégio São Judas Tadeu, em Porto Alegre, em 1993. É formado em Educação Física pelo Instituto Porto Alegrense, obtendo a graduação no ano de 1998. Entrou na graduação de Educação Física focado nos aspectos biodinâmicos e biofísicos. Em 2002, reconhecendo certo movimento da sociedade em direção à busca da saúde, concluiu o curso de pós-graduação *lato sensu* em Preparação Física pela Universidade Luterana do Brasil, em Canoas/RS.

Começou a atuar como professor em estágio curricular ainda durante a graduação numa escola da rede privada de Porto Alegre. Após concluir o Ensino Superior, atuou por quatro anos em outra escola da rede privada de Porto Alegre.

Ingressou no município de Esteio em 2002, através de concurso público. Desempenhou o exercício da docência em diversas unidades de ensino do município.

¹⁶ <http://ideb.inep.gov.br>

Está no CMEB Esquecido há dois anos. Além de ser professor de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pelo turno da manhã, atuou como professor do Laboratório de Informática, professor substituto e professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no projeto de recreação, todos pelo turno da tarde.

Além da Educação Física Escolar, atua desde 2007 como proprietário e coordenador de um espaço destinado ao treinamento físico. Atua, também, como treinador pessoal para algumas pessoas em algumas academias esportivas de Porto Alegre.

4.3.3.2 Professora Kairós

A professora Kairós possui 37 anos de idade, atua na docência há 13 anos. É moradora do município de Esteio/RS.

A professora Kairós concluiu o ensino médio em 2001, no Instituto Estadual Flores da Cunha, em Porto Alegre. Possui formação docente inicial através do curso Normal / Magistério. É formada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil, obtendo a graduação em 2007. Entrou na graduação em Educação Física focada na atuação docente. Em 2009, concluiu o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar, pela Universidade Gama Filho. Em 2014, concluiu o curso pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, pela Associação Catarinense de Educação. Desde 2016, cursa Pedagogia na instituição Faculdades Equipe, localizada no município de Sapucaia do Sul.

Começou a atuar na educação não formal, desenvolvendo atividades pedagógicas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em situações de rua, na Inspetoria Salesiana São Pio X – Lar Dom Bosco, entre os anos de 2002 a 2005 e 2007 a 2009. Também atuou na educação social, desenvolvendo atividades pedagógicas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na instituição Centro Infante-Juvenil Monteiro Lobato, entre os anos de 2005 a 2007.

No ensino formal, atuou na como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Alvorada/RS, entre 2009 e 2012. Desde 2012, é professora na rede municipal de ensino de Esteio, ingressando através de concurso público. Durante este período, realizou diversas funções: foi assessora pedagógica dos Centros Municipais de Educação Básica, referência das unidades de

ensino com o Projeto Diversidade e no trabalho de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08; atuou como diretora em umas das escolas, ao convite da Secretaria Municipal de Educação e Esportes; professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Professora de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

Está no CMEB Esquecido desde o início do ano de 2017, atuando como professora unidocente¹⁷ do Programa Ação Integrada para Adolescentes pelo turno da manhã. Foi designada para esta escola através de seleção para os professores que se demonstraram interessados em atuar no referido programa.

4.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

O estudo de caso etnográfico pretende estar relacionado à observação das particularidades que ocorrem em determinado contexto pelo pesquisador. Entretanto, ainda que a observação nos remeta a ideia de apenas utilizar o sentido da visão e descrever determinado fenômeno, nos estudos de casos etnográficos a observação transcende a ideia de apenas ver algo que ocorre no contexto investigado. Torna-se importante que o pesquisador saiba estar em determinado contexto, negociando seu acesso a fim de que todos possam ter por esclarecidos os procedimentos de pesquisa e permanecendo tempo suficiente para que seja aceita a sua convivência ocasionando a apropriação de determinado fenômeno, ouvindo, sentindo e vendo o mesmo de forma que possa descrevê-lo de forma densa e detalhada (GOELLNER e col., 2010; MOLINA NETO, 2010; WOODS, 1995; TRIVIÑOS, 1987).

Dentro da perspectiva do estudo de caso etnográfico, utilizei como instrumentos para coletas de informações a observação participante, a produção de diários de campo e análise de documentos.

A observação participante consiste em um longo período de inserção do pesquisador no contexto investigado. Tal ação tem por objetivo a compreensão dos diferentes modos de se comportar, assim como as crenças e as ações que ocorrem em determinado contexto de um grupo social (GOELLNER e col., 2010; MOLINA

¹⁷ Geralmente, as escolas com a oferta do PAI contam com uma professora unidocente, que atua de maneira transdisciplinar, um professor de Educação Física e um professor de Língua Estrangeira – Inglês. No caso do CMEB Fogueira, a Professora Kairós atua em todos os turnos como docente, tendo que desempenhar também nas disciplinas de Educação Física e Língua Estrangeira – Inglês. Tal organização se deu pois o CMEB Fogueira não dispunha de recursos humanos para contemplar as áreas do conhecimento específicas.

NETO, 2010). Entretanto, apesar do longo trabalho de campo do pesquisador, deve-se ter a cautela de não envolver-se demasiadamente a ponto de tornar-se, o pesquisador em um nativo, e, também, estar atento ao constante estranhamento das cenas vividas, como forma de não cair na armadilha de interpretá-las a partir de uma vivência anteriormente experimentada. Todas as observações e percepções sentidas devem ser materializadas de forma que os registros detalhados das particularidades encontrados não se percam na memória do pesquisador (APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO). Uma das propostas de registro, a qual foi utilizada neste estudo, é a elaboração dos diários de campo.

Os diários de campo são importantes instrumentos nos quais o pesquisador pode registrar tudo aquilo que vê, ouve e sente tal instrumento deve ser escrito com a intenção de que nenhum detalhe observado e/ou sentido seja perdido e/ou negligenciado uma vez que até mesmo gestos e expressões faciais poder revelar compreensões importantes acerca de um fenômeno (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os diários de campo foram escritos à mão durante a observação participante, e posteriormente, transcritos para o formato digital como uma primeira forma de poder analisá-las.

Enfim, a análise de documentos se deu de forma a complementar as interpretações acerca deste estudo. O Regimento do Programa Ação Integrada para adolescentes foi retomado e reanalisado, também foram analisados o Plano Municipal de Educação, os Projetos Político-Pedagógicos e os regimentos escolares das escolas investigadas.

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a coleta das informações, alguns procedimentos foram realizados. Primeiramente, a transcrição para meio digital de todos os registros do diário e notas destacadas dos documentos escolares. O trabalho de campo teve duração de 5 meses, iniciando no mês de julho e finalizando no mês de dezembro de 2017.

Em seguida, foram separados alguns trechos dos registros que considerei fundamentais para tentar atender ao problema desta pesquisa, destacando, assim, unidades de significado. A partir das 198 unidades de significado encontradas (APÊNDICE E – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO), agrupei estes trechos em

categorias de análises, as quais constituíram três temas: os tempos e espaços na escola, o trabalho docente dos professores de educação física e a relação entre o que é proposto pelas políticas educacionais e o que é desenvolvido pelos professores. Com a constituição das categorias de análise, deu-se início a triangulação entre a produção teórica já existente, o conhecimento produzido a partir do trabalho de campo e minhas interpretações.

Desta forma, o processo de análise, de agrupamento, de categorização e triangulação me permitiram, ainda que este não seja um processo estanque, estranhar o problema de pesquisa e refletir com maior profundidade sobre o tema proposto.

4.6 CUIDADOS ÉTICOS

Por ser um estudo realizado com seres humanos, esta pesquisa contou com os cuidados éticos preconizados pelos aspectos regidos através da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Partindo destas considerações, elenco os seguintes cuidados éticos que foram tomados na execução deste estudo:

1. Análise e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEFID/UFRGS;
2. Apresentação formal do pesquisador à mantenedora e às escolas através de carta assinada pelo coordenador do PPGCMH/UFRGS (APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS);
3. Autorização da mantenedora e das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL);
4. Negociação de acesso diretamente com a equipe diretiva da escola e com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento (APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO);
5. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios como forma de preservar as suas identidades;

6. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar algum prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.

7. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

5 CAPÍTULOS DE ANÁLISE

Esta dissertação tem por objetivo compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta proposta de ensino e de que forma desenvolvem suas aulas, baseadas nos princípios e objetivos que regem este programa. Para atingir tal objetivo, busquei identificar como o Programa Ação Integrada se organiza no interior das escolas, como os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem este programa e quais as propostas que a política que institui o PAI se materializam no chão escolar. Assim, foi possível a análise em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Tempos e espaços no CMEB Fogueira e no CMEB Esquecido”, busco realizar uma contextualização dos tempos e espaços escolares e como estes se relacionam com os objetivos do PAI partindo das observações e ações dos docentes colaboradores. Partindo do entendimento de que o PAI é pautado pelos princípios de uma escola democrática, reconheço que os tempos e espaços escolares podem contribuir para um controle social nas instituições e, ainda, contribuir para a marginalização dos estudantes que frequentam o PAI. Além disso, neste primeiro momento, opto por apresentar como estão estruturadas as unidades de ensino que atuam os colaboradores deste estudo. Penso que a forma como os tempos e espaços se articulam nestes dois universos contribuem para a construção das relações entre professor e escola/comunidade, orientando as formas como os professores compreendem sua tarefa nestes espaços.

No segundo capítulo, intitulado “As relações das aulas de Educação Física no Programa Ação Integrada”, centro-me em analisar as aulas dos professores de Educação Física e quais as possibilidades e desafios que estes encontram ao desenvolverem esta área do conhecimento no PAI. Entendo que a implantação do programa no interior da escola não é discutida entre estes professores, trazendo-lhes certa contrariedade ao que o programa propõe e como é organizado seu trabalho. Assim, os professores demonstram compreensões diversas sobre como reconhecem os sentidos atribuídos aos seus trabalhos, interferindo, também, nas formas como os desenvolvem.

No terceiro capítulo, intitulado “as premissas do Programa Ação Integrada e desenvolvimento no chão da escola”, busco realizar uma análise nos objetivos presentes no regimento do Programa Ação Integrada e de que forma a organização

escolar e as aulas de Educação Física, ao serem sentidas pelos docentes, se articulam com tais objetivos. Compreendo que os objetivos fixados pelo regimento nem sempre se aproximam da ação concreta realizada no chão da escola, uma vez que os docentes constroem diferentes perspectivas sobre suas funções nestes ambientes escolares.

5.1 TEMPOS E ESPAÇOS NO CMEB FOGUEIRA E CMEB ESQUECIDO

Neste capítulo de análise, busco compreender como os tempos e espaços escolares são organizados nas instituições e como eles promovem, ou não, a construção de uma escola democrática. Considero importante abordar em um primeiro momento as minhas interpretações acerca de como as escolas se organizam em seus cotidianos para compreender o problema que orienta este estudo. Ou seja, entender esta organização nos tempos e espaços escolares é fundamental para compreender as articulações que os docentes realizam com os tempos vividos por eles e por seus alunos. Assim, neste primeiro momento, utilizo de um caráter diagnóstico na tentativa de contextualizar como são e de que forma estão organizadas as instituições que os professores colaboradores deste estudo estão inseridos.

Abrangendo a escola como um ambiente frequentado por diversos sujeitos (professores, estudantes, funcionários, entre outros) que ocupam os diversos espaços escolares (salas de aula, sala de professores, pátios, entre outros) e, sendo estes construídos e reconstruídos culturalmente, é possível pensar que em cada um destes espaços são propostas formas de ser, de agir e de pensar. O que identifiquei marcante durante a fase da pesquisa propriamente dita é a relação entre os tempos e espaços das instituições e como estes influenciam e são influenciados pelos sujeitos.

Apreendi ao longo do trabalho de campo que o tempo escolar é cronometrado e interfere diretamente nas ações e relações dos sujeitos que ali estão. Exemplo disso são as movimentações e sons que são identificados durante a jornada escolar. Pude observar em determinados momentos uma movimentação maior fora dos portões da escola, e em outro momento um movimento maior no seu interior. Reconheci que em alguns períodos os sons de vozes ecoaram fortemente nos ambientes escolares, e em outros períodos silêncio se fez imperativo. Estas características que tomam forma no interior das escolas influenciam e são influenciadas pelo modelo social o qual a

instituição é atravessada. As unidades de ensino que fizeram parte deste estudo estão estruturadas da forma que se convencionou como ideal na educação escolarizada.

As áreas do conhecimento, em especial quando tratadas nos anos finais Ensino Fundamental são separadas por períodos letivos, onde cada professor especialista de sua disciplina, dispõe de determinado tempo com determinada turma para desenvolver a mediação entre o objeto de estudo e os sujeitos estudantes. Esta forma de abordar o conhecimento parece um imperativo no cotidiano escolar. Para que os professores não se percam no tempo, existe a grade de horários, afixadas nas paredes das salas dos professores, na sala da direção, na sala da supervisão e na sala do serviço de orientação escolar. Assim, o conhecimento, ao que demonstra, é abordado a partir de uma racionalização temporal: ora se aprende Educação Física, Matemática, ora se aprende Geografia, determinando, entre as disciplinas que compõem o currículo escolar, seu momento para aprendê-las.

No Programa Ação Integrada, ocorre uma tentativa formal de romper com esta lógica isolada de tratar o conhecimento. Não há uma separação, à priori, entre as diversas áreas da ciência, tendo como premissa então, que o currículo passe a ser transdisciplinar e dinâmico (ESTEIO, 2009 – 2012), onde os conteúdos abordados ganham forma durante o desenvolvimento de cada aula, acompanhando as indagações de quem as aprende. Da mesma forma, existe a ideia de que os saberes populares devem estar aliados aos saberes cultos, de forma a construir novos conhecimentos. Neste aspecto, é possível pensar que a participação de todos os sujeitos, suas trajetórias de vida, seus anseios e seus desejos frente às expectativas da escola como um lugar que torna possível uma vida mais digna, são fundamentais ao desenvolvimento deste programa. Há, portanto, a premissa de uma educação democrática, onde quem aprende e quem ensina possuem um poder igual de decisão sobre o que é ensinado e abordado em cada aula.

Para Gadotti (1982) e Freire (1983), uma escola democrática e que busca certa justiça social passa pela participação de todos os envolvidos nas decisões que ocorrem acerca dos tempos e espaços escolares. Desta forma, elaboro algumas reflexões sobre as influências dos tempos e espaços escolares, assim como sua (não)reivindicação pelos membros da comunidade a qual pertencem. Busco neste momento realizar uma aproximação entre a organização escolar e uma democracia que atenda aos desejos e interesses de todos os envolvidos no processo educacional.

Neste sentido, ainda que de maneira sintética e dentro das possibilidades que a observação participante e minhas interpretações puderam alcançar, apresento como as vozes dos sujeitos que participam do cotidiano escolar são ouvidas na construção dos diversos processos educacionais, quem são os sujeitos que frequentam tais instituições, quais os momentos e entre quais personagens ocorrem os diálogos no interior das escolas, como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem o papel da escola na promoção de uma educação que possa ser promotora de uma justiça social e como estes docentes compreendem uma educação justa e como os tempos e espaços que frequentam e frequentaram sugere a formação deste sentido de justiça.

Iniciando esta discussão sobre a participação dos sujeitos na escola, durante o trabalho de campo, pude identificar que a escola está bastante distante de uma democracia que seja pautada pela participação ativa das comunidades nas quais se inserem as unidades de ensino. Acredito que uma das expressões que denotam este fenômeno possa ser representada pelo trecho a seguir, observado no CMEB Fogueira:

[...] na sala dos professores, [...] há um quadro onde está escrito 'CONSELHO ESCOLAR', palavras sugerindo que ali deveriam estar os comunicados e avisos. Entretanto, está vazio. (CMEB Fogueira, diário de campo, 03/08/2017)

O quadro seguiu sem nenhuma mensagem durante todo o trabalho de campo. Penso que o Conselho Escolar é o órgão máximo de representação de todos os segmentos da escola (professores, alunos, responsáveis pelos estudantes, funcionários em geral, entre outros), trazendo para dentro desta o diálogo de todos os envolvidos no processo educacional. Para Freire (1983), é papel da escola o diálogo proativo da escola com a família, buscando desempenhar uma função mais colaborativa, participativa e atuante de ambas as instituições nas mudanças educacionais, e assim não sendo a escola um fim nela mesma. Pautada nestes conceitos, a escola poderia sugerir um ideal democrático, uma representação do Estado a serviço de uma comunidade específica, onde a instituição está inserida.

Uma das experiências presenciadas no CMEB Fogueira ajuda a materializar o conflito que há no tangente da participação da comunidade, em especial as famílias, no interior da escola, ocorrida durante a composição de uma comissão, responsável

por tornar democrática e transparente a iminente eleição de direção daquela unidade de ensino:

[...] começa a votação do segmento pais. Há poucos responsáveis na escola. O vice-diretor explica, ao microfone, o que é a comissão, diz que foi encaminhado bilhete para todas famílias e pede que as responsáveis interessadas em compor a comissão se dirijam ao centro do saguão. Nenhuma mãe se dispõe. O diretor repete sua fala e novamente não obtém êxito. Uma das funcionárias escolares, presidente do Conselho Escolar, solicita o microfone e clama: “Gente! É pelos filhos de vocês! Eleição é importante!” Sem obter êxito através destas tentativas, o diretor larga o microfone e vai conversar mais próximo com algumas responsáveis, gesticula bastante. Surgem, então, as duas representantes necessárias para compor a comissão. (CMEB Fogueira, diário de campo, 15/08/2017)

As interpretações que surgiram durante o trabalho de campo, como o quadro vazio que deveria atender ao diálogo do conselho escolar, a pouca voluntariedade das famílias em participar da comissão de eleição escolar, a pouca presença de responsáveis no interior da escola me fazem refletir que ainda perdura certo distanciamento entre as instituições “família” e “escola” e que pode vir a ser compreendido como a falta de aproximação que há entre estas.

Desta forma, ainda que a conversa entre o diretor e as mães não pudessem ter sido escutadas por mim, podendo esta ter um caráter coercivo, já que o diretor desempenha um papel hierarquicamente superior dentro da instituição, ou, ainda, podendo ser pretensiosa, uma vez que sua candidatura à reeleição foi confirmada posteriormente, é possível pensar que, ao estabelecer uma busca mais próxima, a escola, na figura do diretor, possibilita a construção do diálogo, contribuindo para que, tanto a unidade escolar quanto a família, estejam unidas e na perspectiva de uma educação cada vez mais participativa (GADOTTI, 1992; FREIRE, 1983).

Durante o trabalho de campo, tanto no CMEB Fogueira, quanto no CMEB Esquecido, reconheci que poucos responsáveis interagem com a escola. O limite estabelecido corriqueiramente eram os portões.

Os alunos menores chegam acompanhados dos responsáveis, em grande parte parecem ser mulheres, despedem-se de suas responsáveis antes de adentrarem a escola. (CMEB Esquecido, diário de campo, 17/08/2017)

Ainda que a tarefa de preparar os estudantes para agirem na sociedade seja compartilhada pela família e pela escola, é possível argumentar que há uma distância no diálogo entre estas duas instituições. Os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares, analisados durante o trabalho de campo, sugerem que tal fenômeno possa estar relacionado às formas de arranjos familiares, uma vez que grande parte dos estudantes reside apenas com sua mãe e seus irmãos, tendo esta que dedicar-se também à sua jornada de trabalho.

Igualmente, Dal'Igna (2011), sugere que a contemporaneidade é atravessada por um modelo de parceria entre família e escola que orienta e orienta as famílias em uma direção determinada, ditando a forma com que devem participar na educação dos estudantes. Neste modelo que possui um viés neoliberal, a família é chamada à escola em momentos muito específicos, como as reuniões de pais e responsáveis ou quando um estudante desempenha um resultado ou atitude reprovável no ambiente escolar. Com estes encontros, as famílias são questionadas sobre diversas questões que passam desde os acompanhamentos médicos às situações sociais em que vivem, passando a atuar não somente no ensino dos estudantes que estão nas escolas, mas também a suas famílias, em especial as mães, a se governarem e governarem os seus filhos, tornando o investimento econômico mínimo, à medida que busca nesta interação um papel que deixa de ser do Estado para resolução dos problemas sociais.

A professora Kairós explica como entende a participação dos responsáveis pelos estudantes que estão no PAI:

“[...] Com os meus (alunos) é mais difícil (sobre a participação dos pais nas atividades da escola). Os pais pouco vêm na escola. Vivem em situações complicadas, alguns moram só com a mãe que trabalha o dia todo, muitas são diaristas, e quando têm pais, trabalham em obras (construção civil), não podem faltar porque daí perdem o emprego, o dinheiro daquele dia. Então os estudantes são sozinhos. É a escola e só. Não possuem apoio ou referência em casa.” (Professora Kairós, diário de campo, 10/10/2017)

Assim, a professora Kairós entende que seus alunos estão em desvantagem em relação aos demais, uma vez que as famílias destes estudantes, devido a situação financeira e de vínculo empregatício, pouco participam da vida escolar de seus filhos.

No âmbito dos sujeitos que estão entre os muros da escola, o tempo sugere espaços a serem frequentados e, com eles, as formas de agir. Entre os sujeitos que compartilham a cultura escolar estão os docentes, que modificam suas expressões e

seus discursos conforme os locais que frequentam e de acordo com sujeitos que os acompanham em tais espaços. Uma das expressões mais potentes é a sala dos professores, espaço frequentado pelos docentes e que é marcada por fenômenos diversos.

[...] Algumas professoras estão lendo revistas de cosméticos [...] alguns professores tomam café e comem lanches diversos, os professores que conversam, o fazem em duplas ou trios, sobre assuntos diversos em tom descontraído, com muitas risadas. [...] enquanto um professor mexe em um mapa, outro professor pergunta: “o que é isso?” Uma professora, observando a cena, responde: “é Geografia!” O professor que questionou então conclui: ‘Mas esse mapa está todos rasgado! É para combinar com os alunos?’ Alguns professores riem da “piada”, outros o olham seriamente. (CMEB Fogueira, diário de campo, 28/09/2017)

Como exemplificado no excerto acima, reconheço que as salas dos professores das instituições que foram tema deste estudo são marcadas por momentos de encontros descontraídos entre os professores. Por diversas vezes, os diálogos identificados remetiam aos alunos atributos negativos em relação aos seus comportamentos e suas aprendizagens, pondo os docentes em uma posição de superioridade frente ao desafio de ensinar.

Como aponta Ball, a sala dos professores é, em tese, muito parecida em todas as escolas, isto é, tomada por “risadas, cinismo e anti-intelectualismo” (1994, p.212). Contudo, tais espaços, ao permitirem a socialização dos docentes podem auxiliar na formação de grupos e alianças, que disputam poder e formam as concepções dos sujeitos que estão nas instituições. De todo modo, o que reconheci que foi recorrente nas escolas as demonstrações de angústia e insatisfação em deslocar-se da sala dos professores ao pátio, para que pudessem direcionar os estudantes às salas de aula. Tal insatisfação pode ser sentida como uma das formas em que os docentes têm sofrido a intensificação do seu trabalho, à medida que dispõem de tempos cada vez mais reduzidos de descanso durante suas jornadas laborais, restringindo, inclusive, seu horário para comer (HARGREAVES, 2005). Enquanto nos encaminhávamos para a sala dos professores, a fala da professora Kairós ajuda a compreender esta percepção:

“Se quiser tomar café ou ir no banheiro, o momento é agora! Uma das ‘tias’ (serventes escolares) vende lanche, se quiser!” (Professora Kairós, diário de campo, 08/08/2017)

As narrativas identificadas e que versam sobre um momento para ir ao banheiro, um momento para lanchar e um momento para sorrir, remontam a ideia de que, para cada disposição de tempo, há um direcionamento dos sujeitos para determinadas atitudes e estas, racionalizadas, contribuem para formar um juízo de valor sobre o que é aceitável e o que não é dentro das unidades de ensino, além de corroborar com a ideia de que os docentes possuem uma rotina bastante agitada e limitada para suas tarefas básicas e para os momentos de lazer.

Tais espaços também podem vir a ser constituídos de forma proposital, ou seja, utilizados de forma a contemplar os desejos e anseios dos superiores hierárquicos em manter o “controle” social nos corpos dos sujeitos integrantes da escola, onde nota-se esta ação, principalmente, nos estudantes que frequentam estas instituições. Em uma das observações no CMEB Fogueira, ao entrar na escola, me deparei com uma aglomeração dos alunos no saguão daquela unidade de ensino. Identifiquei que o acesso ao pátio fora interrompido por uma comprida fita de isolamento, nas cores preto e amarelo, sinalizando que era vedado o acesso a qualquer ambiente que não fosse o saguão. Ao notar tal agrupamento, pergunto para a professora Kairós o que e trata, no que ela responde:

“Aqui é assim! Quando ele (o diretor) quer reunir a escola toda para algo importante, ele coloca a fita! Daí os alunos já sabem que devem ficar aqui.”

O evento relevante referia-se à eleição de composição da comissão eleitoral daquela unidade de ensino. De fato, uma participação efetiva da comunidade escolar é primordial para a construção de uma escola democrática (GADOTTI, 1992; FREIRE, 1982). A professora Kairós encara a situação como se este ato fosse algo recorrente, sem demonstrar surpresa, já que há tempos se repete e demonstra êxito em, ao menos, reunir os estudantes no local em que ocorre a atividade proposta. Entretanto, o comportamento inquieto das crianças e os gestos indicativos de que não sabiam o que estava acontecendo, sugerem que a participação da comunidade foi direcionada para cumprir as demandas administrativas, utilizando-se do espaço para manter um padrão de comportamento a ser seguido e que não fuja ao controle da gestão escolar. Neste sentido, o ritual de colocar a faixa em momentos importantes, e a tranquilidade da professora com esta situação sugerem que o gestor daquela instituição vê nos

professores aliados no controle dos estudantes, informando previamente apenas aos docentes o objetivo de tal reunião.

Ainda sobre os espaços destinados aos alunos como forma de garantir controle, o professor Kronos menciona que o Programa Ação Integrada surge a partir de uma necessidade da escola.

“Eram repetentes no ensino ‘regular’ não queriam tanto estudar, daí atrapalhavam. Eles não foram informados que viriam para esta turma, daí chegaram no início do ano e se depararam com uma turma diferente. Olha, no início era bem difícil! Eles não queriam estar aqui (no PAI). Eles queriam estar na turma deles do ano passado. Então saíam da sala e da quadra toda hora, brigavam, ficavam revoltados, violentos... Mas com o tempo foram acalmando, foram percebendo que isto aqui é uma chance, uma forma de se formar mais rápido.” (Professor Kronos, diário de campo, 09/11/2017)

A visão partilhada pelo professor Kronos sobre o deslocamento dos adolescentes para uma nova turma, reflete que o programa é uma forma de separar os alunos que, no julgamento da maioria dos professores, atrapalhavam aqueles que estavam na idade própria. Destaca-se também na percepção do professor Kronos a falta da construção coletiva do propósito educativo, onde os alunos também possam ser protagonistas. A falta de diálogo entre os membros que organizam a ação educativa e os adolescentes parece implicar em modos de subversão, expressadas de formas diversas, entre elas atos violentos frente ao não entendimento da sua transferência para uma nova turma.

No mesmo sentido, a forma da disposição espacial dos alunos que “atrapalham” é averiguada também nas disposições das salas de aula que frequentam. Tanto no CMEB Esquecido, quanto no CMEB Fogueira, as salas de aulas para as turmas do Programa Ação Integrada para Adolescentes são distantes das salas de aula dos demais estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a professora Kairós e para o professor Kronos, esta disposição é proposital, uma vez que estes estudantes eram considerados indisciplinados e com dificuldades de aprendizagens nas instituições de ensino, podendo perturbar os alunos ditos disciplinados e inteligentes. Assim, a professora Kairós explica a razão do espaço destinado aos alunos do PAI ser distantes dos demais:

“Disseram (equipe diretiva) que era porque não tinha outra sala. Mas podiam ter colocado outra turma aqui e a gente lá (apontando para as salas dos anos finais do Ensino

Fundamental) junto com eles, que são da mesma idade. Acho que é porque pensam que lá vão fazer bagunça! Atrapalhar as outras turmas e os outros professores. Mas eu já avisei o diretor: no ano que vem, quero a turma ali (apontando para a sala ao lado da direção), daí eles vão vendo que não tem bagunça.” (Professora Kairós, diário de campo, 29/08/2017)

Para a professora Kairós, a escola, então, em sua organização micropolítica, vai desempenhando um papel arbitral que atribui aos sujeitos os locais de aprender. De certa forma, o interior da escola pode ser visto como uma instituição que exclui os sujeitos que demonstram não se adaptarem ou compreenderem um padrão comportamental estabelecido (SOUZA, 2017; BOURDIEU, 1998). Se, por um lado o regimento do Programa Ação Integrada possa sugerir o acolhimento, a solidariedade, o respeito às diferenças e a reparação dos direitos negados (SMEE, 2009-2012), a organização espacial pode se demonstrar contrária, sugerindo a estes estudantes, mesmo que de forma implícita, que não são desejados nestas instituições.

Assim, as impressões dos professores, sugerem que embora seja pensado um lugar diferenciado para estes estudantes, eles não estão livres de outros processos excludentes, mesmo que estejam dentro de um espaço que deveria acolher estes sujeitos que não conseguiram obter o sucesso escolar na modalidade do ensino regular seriado da idade própria. Logo, ainda que os alunos tenham sido retirados de certas salas de aula por não apresentarem um padrão esperado para permanecerem nestes espaços, ao serem deslocados para um novo local, também é constituído um novo padrão de comportamento e aprendizagem. No trecho a seguir, o professor Kronos materializa esta percepção ao contar que, na turma do PAI do CMEB Esquecido, o processo excludente também existe.

“Um aluno foi afastado por indisciplina, tendo que realizar os estudos em casa, a distância, e entregar as tarefas para a professora titular.” (Professor Kronos, diário de campo, 10/08/2017)

Tais ações me fazem refletir sobre as perspectivas do adolescente “afastado” do ensino regular seriado da idade própria e, posteriormente, novamente afastado da turma do PAI. Considero a análise desta situação bastante relevante. Entretanto, por carecer de uma investigação que foge ao problema proposto por esta pesquisa, me detenho em analisar as questões que envolvem os objetivos deste estudo.

A escola do ensino regular seriado da idade própria, como comumente está estruturada, através de avaliações padronizadas e programas rígidos, tornando

possível pensá-la como um lugar onde existe a percepção de que algumas condições são necessárias para frequentá-la e, àqueles que fogem ao padrão estabelecido, devem ser afastados desta modalidade. Neste sentido, programas que podem vir a oferecer um modelo de ensino diferenciado e que pudessem abonar aos estudantes tempo e espaços diferenciados de aprendizagem, ganham a dimensão de um reduto de alunos indisciplinados e que também dispõem de normas pré-estabelecidas para serem frequentados. O professor Kronos corrobora com o entendimento de que há um padrão a ser apresentado pelos estudantes do ensino regular seriado da idade própria. Para ele, há uma compreensão de que o espaço adequado para estes estudantes é a Educação de Jovens e Adultos:

“A escola para direcionar este público com defasagem é ‘o’ EJA de forma compulsória, sem outra maneira de atalho”. (Professor Kronos, diário de campo, 23/11/2017, grifo meu)

Sem reconhecer que o PAI parte de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos, o professor Kronos acaba reproduzindo o discurso de muitos docentes quando se referem que o ensino regular seriado da idade própria é o local a ser frequentado por alunos ditos “disciplinados”, que seguem a ordem estabelecida pelas instituições escolares e que mantém certo índice de aprovação. Para Perrenoud (2000, p. 18), a ideia de estabelecer um padrão comportamental e de êxito:

[...] ‘naturaliza’ o fracasso, impede a compreensão de ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pelas escolas, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre elas a definição do nível de exigência, do limiar que separa aqueles que têm êxito e daqueles que não o tem.

Assim, a representação de que os alunos do PAI são indisciplinados e por isso o seu fracasso, contribui para a marginalização destes adolescentes nos espaços escolares. A contribuição desta ideia faz parecer que o fracasso escolar é algo natural e justo, à medida que não “souberam aproveitar as oportunidades” e não merecem um “atalho”, mas uma penitência. O afastamento da modalidade da idade própria – ou a “pena a ser cumprida” – emerge do sentimento de que todos os estudantes que estão na escola são iguais entre si e que as metas e normas são igualmente atingíveis entre todos. Neste sentido, o professor Kronos afirma:

“O justo é a igualdade. Ninguém sai perdendo em nada. [...] Que saibam do princípio da meritocracia para uma aprovação.” (Professor Kronos, diário de campo, 23/11/2017)

As compreensões do professor Kronos atendem uma ordem meritocrática de ensino, uma vez que, segundo Dubet (2004, p. 542), “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe que, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignora as desigualdades sociais dos alunos”.

Contudo, ainda que as ideias do professor Kronos possam sugerir um sentido que corrobora com o afastamento de alunos ditos indisciplinados, elas parecem não encontrar um consenso entre todos os docentes. É neste contraste que surgem as ideias da professora Kairós, sobre a proposta de uma turma apenas para estes alunos que não conseguiram obter o sucesso escolar. De encontro às reflexões do professor Kronos, a professora Kairós parece cogitar que a proposta do PAI tem um objetivo reparatório:

“São alunos que estão aqui porque não conseguiram avançar no ‘regular’, então merecem um outro olhar, uma chance de dar certo, de concluírem com qualidade, de não olharem para o lado e ver que estão em uma turma com colegas com dois, três anos mais novos, entende? Equidade... Pra mim, isto é justo.” (Professor Kronos, diário de campo, 16/11/2017, grifo meu)

A partir do entendimento de que os estudantes merecem uma nova chance, a professora Kairós entende que cada aluno é diferente e que não deveria haver um padrão para que se possa enxergar os alunos:

“Cada um tem uma dificuldade e uma potencialidade. Isso vem da origem de cada um, de onde eles vivem. Temos que identificar isso e trabalhar em cima do que cada um pode fazer, sem comparar.” (Professora Kairós, diário de campo, 12/09/2017)

Com os discursos que se afastam entre os dois professores, entendo que nem todos comungam de uma única definição acerca do que é justo no ambiente escolar, atribuindo a este conceito certa personificação de quem o enuncia. Talvez este fenômeno possa também ser exemplificado ao citar os tempos em que atravessamos na sociedade contemporânea, onde o Poder Judiciário brasileiro me parece perpassar um momento de extrema volubilidade, considerando justo a conferência das benesses dos direitos individuais, coletivos e sociais sendo atribuídas aos sujeitos que têm muito capital econômico, social e cultural e, em contrapartida, ocasionando prejuízos para aqueles que dispõem de pouco destes recursos, contrariando o que é desejado e considerado justo pela grande parte da sociedade civil (SOUZA, 2017). Logo, reconheço que há mais de uma compreensão de justiça e, dentre elas, estão as que

experimentam os professores Kronos e Kairós. A reflexão que se faz necessária, portanto, versa acerca da influência dos tempos e espaços no desenvolvimento destes sentidos que são atribuídos à justiça, nos quais partilham cada professor.

Ainda que não tenha tido a possibilidade de investigar profundamente as histórias de vida de cada um dos docentes, levanto aqui a reflexão de que as diferentes concepções de justiça expressadas por estes trabalhadores produzem efeitos nas formas como desenvolvem suas aulas e nas maneiras como se relacionam com os tempos escolares e com os demais sujeitos implicados com a tarefa de educar. Por um lado, recorro ao que foi aprendido por mim acerca do professor Kronos. O professor Kronos é do sexo masculino e branco. No CMEB Esquecido, possui poucas oportunidades de construir e pensar sua profissão coletivamente e dialoga pouco com o restante dos profissionais, ainda que esteja nos momentos de intervalo. Além disso, quando não está trabalhando na educação formal, dirige sua empresa, onde desempenha um papel, o de treinador pessoal e de empreendedor, calcados pela análise numérica de índices obtidos a partir de avanços de práticas corporais sistematizadas e pautado também por relações individuais. Saliento, ainda, que o professor Kronos ingressou na graduação em Educação Física pensando, inicialmente, em trabalhar em clubes ou academias.

Por outro lado, a professora Kairós é do sexo feminino e negra. No CMEB Fogueira, conversa com muitas pessoas, sejam elas profissionais da escola, estudantes ou responsáveis pelos alunos. Quando não está trabalhando na educação formal, atua em uma congregação religiosa de tradição judaico-cristã, compondo músicas e apresentando à comunidade. Junto a isso, tem participado de um movimento, com outros servidores públicos municipais, para compor uma chapa que vai concorrer ao pleito eleitoral do Sindicato dos Servidores Municipais de Esteio (SISME). Recorro ainda ao início profissional da professora Kairós, onde atuou por alguns anos na educação social.

Ao reunir tais elementos, é possível pensar que o modelo social atravessado pelos professores auxilie na formação de suas compreensões acerca de uma escola justa (SOUZA, 2017; PINTO, 1993). Os lugares frequentados, os modos com que atuam socialmente e a constituição das suas identidades que se dão, também, fora da escola, fazem com que experimentem lugares e posições diferentes, assim como as suas percepções acerca das implicações das desigualdades sociais que se expressam na escola. Estes fenômenos que constituem marcas das ações passadas

criam possibilidades e condicionamento para que os professores atuem de determinados modos em detrimento de outras formas de desenvolverem suas aulas (SACRISTÁN, 1999). Reconheço que as experiências vividas pelo professor Kronos são regidas por relações individuais, com métodos rígidos, partindo de uma isonomia de busca de resultados e, aquelas experimentadas pela professora Kairós, remontam uma ideia de luta por reparação de direitos, de coletividade e de equidade.

Em suma, acredito que as posições que orientam os professores acerca da construção de uma escola socialmente justa, nos seus papéis de promotores de um bem estar social e como se posicionam frente às materializações que uma sociedade desigual impõe no cotidiano escolar, ainda que não sejam condicionantes, tomam forma a partir das suas formações políticas e ideológicas que são construídas ao longo da vida, dos lugares que frequentam e frequentaram e das diferentes vozes que ouviram e ouvem em suas trajetórias.

Retomando as indagações acerca dos processos que parecem atingir os estudantes, ainda que estes processos de exclusão sejam vistos dentro dos ambientes escolares e em propostas que, contraditoriamente, deveriam promover a inclusão, a localização das salas do PAI não impede de trazer aspectos que contribuam na cidadania destes estudantes. Faz-se necessário que eu retome aqui que a professora Kairós é titular da turma do PAI no CMEB Fogueira, atuando de segunda à sexta-feira, sendo responsável por exercer a docência em todas as áreas do conhecimento, exceto Língua Estrangeira/Inglês.

A sala de aula do CMEB Esquecido, para quem entra pelo portão principal, é ao fundo da escola, subindo uma escadaria de dois lances, em um prédio onde existem as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental no primeiro piso e, no segundo, apenas a turma do PAI. Desta forma, a professora Kairós atribui à divisão das salas de aula uma vantagem:

“Para! Escuta só (referindo-se ao eco das conversas e risadas dos estudantes vindo dos corredores e escadaria)! Essa é a energia do ‘Integrar’! Estamos chegando na área deles!” [...] Ao subirmos as escadas, a professora vai comentando sobre alguns cartazes com trabalhos fixados nas paredes. [...] Mostra-me uma sala de aula bastante colorida e com muitos cartazes. Comenta sobre um trabalho em específico com fotos dos estudantes e suas famílias e alguns dizeres sobre as tarefas cotidianas. A professora diz que ter uma sala só para eles “tem lá suas vantagens”. (Professora Kairós, diário de campo, 08/08/2017)

A partir das reflexões da professora, a exclusão da turma dos ambientes onde se encontram a maior parte dos estudantes, aliadas às suas ações em buscar uma maior identificação dos estudantes com aquele espaço, contribuem para que, naquela sala, os alunos possuam relações contraditórias em relação ao seu pertencimento à cultura escolar.

Se por um lado a escola, na forma como está organizada, possa ter direcionado os estudantes para o PAI por não considerar as especificidades vividas por cada um nos ambientes não escolares (TARDIF; LESSARD, 2005), aquele espaço, que também é a escola, lhes pertence, assim suas vivências cotidianas em outras instituições se fundem ao espaço daquela unidade. Pareceu-me, enquanto a professora anunciava minha presença, que naquele ambiente os alunos estavam confortáveis, confiantes em se expressar e refletir alguns dos apontamentos proferidos por ela. As formas com que a professora Kairós age e se coloca frente às disposições espaciais e temporais que encontra na escola lhe conferem um papel de resistência e de luta pelo que acredita ser uma educação digna e cidadã.

Estas disposições de tempo, espaço e lugar também formam os significados atribuídos ao conhecimento. No caso da Educação Física, a qual me atenho por ter sido tema deste estudo, é viável reconhecer uma significação por parte da sociedade, definindo esta como caracterizada pela prática de atividades físicas em uma quadra, como foi observado na ocasião da minha apresentação para algumas docentes do CMEB Fogueira:

As professoras perguntam o que eu estou fazendo ali. Respondo que é um estudo acerca do Programa Ação Integrada, que irei acompanhar a professora e a turma do PAI nas suas aulas de Educação Física, então uma delas questiona: “Que aulas? E conclui: “Não temos aula de Educação Física!” Questiono o motivo de não ter aulas e, então, a outra professora que participava da cena responde: “Não temos quadra!” (Diário de campo, 08/08/2017)

Tais discursos remetem à lógica hegemônica apontada por Reis e Molina Neto (2014) que as salas de aula deve imperar o pensamento e nas quadras esportivas, as atividades onde a expressão corporal domine. Esta lógica também é compartilhada por alguns professores, uma vez que, mesmo de forma tácita, acaba sendo reforçada por alguns docentes na sua forma de organizar as aulas, como descreve o professor Kronos:

“São 30 a 40 minutos de aulas teóricas, na sala. Após, passamos à prática, na quadra ou na área de convivência.” (Professor Kronos, diário de campo, 26/10/2017)

A forma de segregar as aulas consiste em uma estratégia para sistematizar a sua tarefa de ensinar. Assim, identifica que a melhor forma de fazê-lo é constituindo uma divisão entre os espaços, e que acaba ratificando as finalidades que cada um deles deve ser utilizado. A professora não dispõe de uma quadra poliesportiva para desenvolver as aulas de Educação Física. Esta impossibilidade permitiu que abordasse esta área do conhecimento em lugares que comumente não são destinadas a atividades dirigidas, como o pátio da escola. Desta forma, a professora Kairós busca realizar as atividades de práticas corporais em ambientes fechados, como a sala de aula, e em ambientes mais abertos, como o pátio e o saguão.

“A quadra está pronta faz tempo, mas não podemos utilizar porque não foi inaugurada, falta a ‘foto’. Então eu desenvolvo no pátio, na sala...] Minhas aulas sempre envolveram pouco o esporte, então dá! Tu entendes?!” (Professora Kairós, diário de campo, 22/08/2017)

Ainda, o discurso da professora Kairós faz referência a uma Educação Física que não seja pautada apenas pela prática de exercícios físicos repetitivos ou de esportes que necessitam de um ambiente específico que os favoreçam. É possível pensar também que a utilização dos espaços das instituições não é sempre democrática. Mesmo que a quadra esportiva estivesse pronta há algum tempo, necessitava da oficialização da sua inauguração, onde geralmente é realizada por autoridades municipais como, por exemplo, prefeito, secretários, vereadores e demais membros que comungam da mesma posição político-partidária. Dessa forma, os espaços escolares, que deveriam estar voltados às eminentes necessidades da sociedade, ou expressão do Estado a serviço da população, podem estar a serviço do corporativismo governamental.

Então, os tempos e espaços que organizam o cotidiano escolar são relevantes para compreender como está organizada a escola e de que forma são sendo construídos seus objetivos e seus fins. Neste aspecto, os tempos e espaços escolares são regidos por uma hierarquia material e simbólica que parecem não conseguir articular as vozes dos diversos sujeitos pertencentes ao universo de cada unidade de ensino. Ao racionalizar o tempo e sugerir modos de ação em determinados espaços sem levar em consideração a participação de toda a comunidade escolar, forma-se

uma cultura voltada à avaliação e reprovação das formas de ser e agir que podem resultar no afastamento – tácito ou não – dos mesmos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, as formas como as escolas foram se constituindo, parecem contribuir para um juízo de valor partilhado pelo coletivo docente sobre quais são os fins dos espaços físicos e a quem cabe participar de suas formações. Como resultado, o que é possível reconhecer é que há um desejo por minimizar os momentos que possam gerar algum descontrole ou risco à ordem estabelecida. Para isto, utiliza-se como ferramenta o afastamento das salas de aula que frequentam os alunos “indesejados” dos demais espaços de convívio social e, em caso de contravenções mais evidentes, a expulsão do sujeito a quem é atribuída a causa da desordem.

Dentro deste aspecto, Dubet (2004, p. 544) explica que “o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons”. Assim, a materialização destas desigualdades, a partir das escolas observadas, passa também pela negação e delimitação de espaços que possam e devam ser frequentados por estes estudantes. Contudo, a luta por uma escola que possa partir de uma justiça social, me parece partir dos momentos de resistência que, ainda que um tanto isolados na cultura escolar, surgem das ações e perspectivas de alguns professores, que criam um sentido de justiça a partir dos tempos e espaços que vão experimentando no decorrer de suas vidas.

A partir desta análise sobre as organizações das unidades de ensino, é viável o entendimento de que estas formas se refletem e influenciam no cotidiano do professor, de modo que contribuem na percepção dos docentes sobre a educação que se almeja e como direcionam suas aulas para cumprir tais premissas. Ainda, as formas com que os docentes experimentam os tempos vividos por eles e pelos estudantes no interior das unidades de ensino, se expressam a partir de complexas relações que passam, também, pela forma como estão articulados os tempos e espaços destinados ao Programa Ação Integrada. Assim, estas formas ajudam a construir o sentido que os docentes atribuem ao desempenho da sua função como professores de Educação Física.

5.2 AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA

Nesta seção, busco compreender como os professores de Educação Física conduzem suas aulas, como articulam os saberes desta área do conhecimento com os demais saberes presentes na escola e quais as possíveis implicações e desafios que estes encontram ao exercer a docência aos alunos do PAI. Embora sejam analisados o trabalho de dois professores, ressalto que não se trata de uma análise comparativa, uma vez que cada universo escolar é único e apresenta especificidades em sua composição. Desta forma, o que apresento são reflexões que elaboro a partir dos conhecimentos que surgem da minha interpretação no período em que estive em campo.

Ao fazer tal análise, torna-se necessário que eu me remeta novamente à adesão destes trabalhadores ao PAI e como estes organizam suas aulas. A professora Kairós iniciou o atendimento a esta turma através de um pedido formal e uma seleção entre os professores interessados em serem os titulares das turmas que surgiriam, tais processos foram elaborados e conduzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes no ano anterior à formação da turma, ou seja, em 2016.

A professora Kairós é a professora titular, atuando com a unidocência no Programa Ação Integrada do CMEB Fogueira, ou seja, ela atua com diversas áreas do conhecimento e com a Educação Física¹⁸. Conforme foram observadas, as aulas de Educação Física da professora Kairós não possuem um tempo determinado.

As aulas de Educação Física ocorrem às terças-feiras, nos primeiros períodos antes do recreio. [...] “Subo com eles, a gente conversa e daí descemos. Geralmente são dinâmicas que contribuam com o que a gente vem discutindo na semana. Faço uma, duas dinâmicas e discutimos. Não tem um tempo específico. Vou sentindo eles. Se desistem, converso com eles o que podemos fazer para atingir o objetivo da atividade. Vamos construindo juntos a aula. No final, deixo eles livres, para tocar violão ou jogar vôlei ou futebol, ou subimos para a sala, para conversar sobre a prática.” (Professora Kairós, diário de campo, 08/08/2017)

O professor Kronos começou a atuar no PAI a partir de sua designação pela equipe diretiva da instituição, ao demonstrarem interesse em abrir uma turma do PAI

¹⁸ O conhecimento das turmas do PAI nos diversos CMEB's é desenvolvido a partir de um currículo globalizado, ministrado por um professor e que contempla os conhecimentos das áreas das linguagens, das ciências humanas, das ciências naturais e das ciências exatas”. Além do currículo globalizado desenvolvido pelo professor titular da turma, o PAI oferece a Língua Estrangeira – Inglês, e Educação Física, cada um com um profissional habilitado para esta área do conhecimento. No caso da professora Kairós, ela atua com o currículo globalizado e com a Educação Física.

frente ao número de alunos que se encontravam em defasagem idade/ano escolar. Desta forma, o professor Kronos leciona o componente curricular da Educação Física para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino regular seriado da idade própria e, também, para a turma do Programa Ação Integrada.

As aulas ocorrem às quintas-feiras, nos primeiros períodos. [...] “Encontro eles no pátio ou na porta da sala de aula, entramos e faço a chamada. Então passo algum conteúdo no quadro para eles. São 30 a 40 minutos de aulas teóricas; Após, passamos às práticas, os alunos escolhem as áreas de conveniência variadas. Ao longo da aula, são chamados a realizar testes físicos, estes podendo ser de aptidão ou que explore a habilidade. Em paralelo a isso, ficam em práticas, como o tênis de mesa, o voleibol e o futebol.” (Professor Kronos, diário de campo, 03/08/2017)

Acredito que a forma de adesão ao programa possa sugerir pistas sobre como estes docentes organizam e como desenvolvem suas aulas de Educação Física para os adolescentes. Para a professora Kairós, houve o desejo explícito de sua parte em ser a professora destes adolescentes. Entretanto, segundo o professor Kronos, a designação da sua docência ao programa partiu da equipe diretiva sem nenhum comunicado ou reunião prévia:

Partiu da equipe diretiva, devido ao alto número de alunos multirrepetentes. Não houve consulta, apenas o comunicado. Apenas me comunicaram que haveria mais esta turma. Turno da manhã para mim, não tinha mais janelas¹⁹. Aula direto! (Professor Kronos, diário de campo, 19/10/2017)

Entendo que a fala do professor Kronos traz aspectos relevantes a serem analisados. Por um lado, o compromisso da educação é visto pelo CMEB Esquecido como um debate que deva ocorrer apenas entre os gestores escolares, contrariando o que preconiza Freire (2002) sobre uma escola que possa vir a ser pautada por princípios democráticos. Outro ponto que merece destaque é a intensificação da natureza do seu trabalho, uma vez que, ao aumentar o tempo em que se está com os alunos, se diminui o tempo de planejamento. No caso do professor Kronos, somente pela manhã, tem a tarefa de atuar em 8 turmas diferentes, totalizando um universo de

¹⁹ O termo “janela” é utilizado de forma corriqueira pelos docentes do município de Esteio ao se referirem sobre os períodos em que não estão lecionando por não haver turmas a serem atendidas, mas estão na escola. Ainda que não seja destinado explicitamente ao planejamento, pois há o Planejamento à Distância (PAD) semanal, muitos professores se utilizam destes períodos para planejarem suas aulas.

cerca de 200 crianças e adolescentes. Tal fato auxilia a compreender como faz seu planejamento, que é realizado durante uma manhã:

“As aulas são realizadas da mesma maneira que as turmas convencionais, no caso do ‘Integrar’, segue o mesmo planejamento do 9º ano”. (Professor Kronos, diário de campo, 14/09/2017, grifo meu)

Como demonstra o excerto supracitado, o professor Kronos sugere que não busca elaborar suas propostas pautadas nas características dos sujeitos que integram cada turma, mas por uma aproximação em faixas etárias. Destaco, entretanto, que esta estratégia encontrada pelo professor Kronos não remonta à uma insatisfação em atuar com a turma do PAI. Para ele, sua função é a mesma que a turma do ensino regular seriado da idade própria, isto é, voltada à instrução e socialização dos sujeitos, encontrando nestes objetivos o sentido por atuar como professor. Assim, penso que esta forma de planejar suas aulas possa estar relacionada ao pouco tempo que dispõe para pensar e refletir sobre as características apresentadas por cada uma das turmas que atende.

A partir de uma intensificação do trabalho e da consequente diminuição do tempo que dispõe para o planejamento, o professor vê a necessidade de organizar suas aulas por anos de escolarização, considerando de forma genérica e superficial os sujeitos que se encontram em cada uma das classes. Ao aumentar uma carga horária destinada à execução das aulas, atendendo mais turmas e mais alunos, pode-se dizer que a atividade do professor assemelha-se a um trabalho fabril de um modelo de exploração da mão de obra e intensificação das atividades, onde o aumento da produção é considerado em detrimento do controle do processo (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001) que, neste caso, envolve o planejamento.

Em contraponto, a professora Kairós parece experimentar menos o fenômeno da intensificação do seu trabalho, à medida que atende menos alunos. A professora dispõe de uma ‘janela’ (reivindicada pelo professor Kronos), que se dá no momento em que os estudantes estão frequentando a aula de Língua Estrangeira, com outra professora. Além disso, a professora Kairós dispõe de uma carga horária maior, composta por 28 horas. Desta totalidade, a professora atua 18h diretamente na mediação entre os estudantes e o objeto de saber. As 8 horas restantes são divididas entre um turno semanal de planejamento coletivo, com outros professores titulares

das turmas do PAI de outros CMEB's, que ocorrem semanalmente no turno da tarde, e no planejamento à distância, local a ser definido pela professora, podendo ser em casa. Desta forma, ela explica como pensa as atividades que são propostas aos estudantes na unidade de ensino:

“O planejamento é feito semanalmente, com base com o que venho trabalhando em sala com eles e a partir do eixo. Agora estamos no eixo do trabalho²⁰”. (Professora Kairós, diário de campo, 05/09/2017)

Sobre o tempo que os docentes dispõem para planejar suas atividades e o número de alunos que têm para atender, entendo que tais possibilidades interferem na execução das mesmas. No caso da professora Kairós, o tempo maior que dispõe para planejar as suas aulas e o número pequeno de alunos, permite que possa pensar e planejar atividades que mais se enlaçam com a cultura vivida pelos estudantes.

Abordar as aulas a partir de uma perspectiva cultural que compartilham os alunos e, considerando que a cultura também se desenvolve fora da escola, abre espaços para que os estudantes também sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Dentro deste contexto, Perrenoud (2000, p. 76) afirma que “a maneira pessoal como um professor concebe a cultura escolar e sua própria relação com o saber modula as distâncias entre os alunos e a escola”. Nesta perspectiva, a distância entre os saberes dos alunos e os conhecimentos preconizados na educação escolarizada parece ser diminuída quando o professor dispõe de um tempo maior para construir seu plano de atuação.

Em contraponto, a extensa carga horária em que se encontra o professor Kronos no contato direto com diferentes e demasiados números de alunos e o pouco tempo que dispõe para planejar suas ações parecem dificultar a reflexão sobre o seu trabalho, tendo que padronizar a forma com que atua junto aos diversos sujeitos. Abordar as aulas a partir de um planejamento pré-estabelecido e que pode não dialogar com as perspectivas dos adolescentes, resume o papel do professor a um executor (HERNÁNDEZ, 2010), que desenvolve suas aulas a partir de uma perspectiva rígida, onde se ensina e se avalia com base estritamente no que foi abordado em aula e que parte do conhecimento, em grande parte das vezes, que é

²⁰ O regimento do Programa Ação Integrada previa inicialmente a organização do currículo em quatro eixos temáticos. Atualmente, a organização para o PAI Adolescentes é realizada a partir de três eixos: I – Ressignificando a cidadania através da diversidade cultural; II - Cidades e políticas públicas/gestão e planejamento; e III – Trabalho, economia e globalização.

abordado a partir dos programas escolar. Assim, torna possível compreender que em alguns momentos, a intensificação do trabalho docente implica no professor a tendência de desenvolver a oferta de um conhecimento erudito, de modo a não realizar a articulação entre o que propõe e os desejos e saberes dos alunos. Estas características parecem ditar o desenvolvimento das aulas do professor Kronos, como apresento no trecho que segue:

O professor está escrevendo no quadro. Escreve o cronograma da aula [...], em seguida, o texto 'Sinais Vitais'. Há 16 alunos na sala, apenas 6 escrevendo ao caderno, os outros alunos conversam em dois pequenos grupos, identifico que o assunto trata-se de futebol. As conversas são interrompidas quando o professor vira e questiona: "Se eu colocar FC (referindo-se à frequência cardíaca), vocês sabem o que significa, né?" Então um aluno responde: "Sim! Futebol clube". [...] (Diário de campo, 31/08/2017)

Durante o trabalho de campo, as aulas do professor Kronos seguiram recorrentemente uma metodologia que pareceu não buscar o diálogo com os saberes que os estudantes traziam para a sala de aula. Ainda que pudesse problematizar os conteúdos abordados nas conversas dos discentes, uma vez que reincidentemente se relacionavam com aspectos que poderiam ser abordados a partir da sua área do conhecimento, se ele segue um cronograma sem contextualizar o que foge ao que fora planejado para a execução de seu trabalho. Desta forma, o professor planeja e desenvolve seu trabalho pautada em conhecimentos acerca de qualidade de vida através de hábitos saudáveis e na realização de mensuração e rendimento através de curtas atividades onde os estudantes realizam algum teste físico.

O professor Kronos explica que o planejamento dos conteúdos, que são abordados em aula, é realizado a partir de critérios que considera importantes para a vida dos estudantes:

"As aulas abordam informações que envolvam a prevenção para obtenção de qualidade de vida. Acho importante abrir o lastro de conhecimento destes para a gama diversa de assuntos que lidamos. Em determinado momento da vida deles, se depararão com alguma exigência da qual já foram ensinados. Testes neuromotores de algum concurso que exija para aprovação." (Professor Kronos, diário de campo, 14/09/2017)

Compreendo que tais conteúdos podem estar relacionados a uma cultura corporal do movimento. Entretanto, entendo que a perspectiva para a Educação Física em uma proposta de educação para as classes empobrecidas, deva estar guiada por

princípios que visem a problematização de como a qualidade de vida atinge as diferentes classes que se encontram na sociedade para que estes estudantes sejam protagonistas nas transformações sociais (SAVIANI, 2005).

No mesmo sentido, os testes físicos também podem estar presentes nas aulas de Educação Física. Contudo, quando abordados pelo professor Kronos mostram-se pouco relacionados com uma proposta de cultura corporal do movimento ou com o que foi abordado por ele durante as aulas. Betti e Zuliani (2002, p. 80) apontam que:

Testes de desempenho de habilidades ou capacidades físicas somente são condenáveis se utilizados como único instrumento ou estiverem descontextualizados do programa, avaliando aspectos que não foram objeto de ensino.

O professor Kronos compreende os testes físicos como uma proposta que possa modificar a realidade vivida pelos adolescentes a fim de atingir um bem estar social. Durante o trabalho de campo, o professor Kronos propôs um teste diferente a cada aula, onde os alunos recebiam um atributo quantitativo conforme o seu desempenho. Não houve diálogos com os alunos acerca dos seus desempenhos ou atividades pedagógicas que pudessem proporcionar a melhora das habilidades motoras e/ou físicas a não serem os próprios testes. Desta forma, os testes propostos parecem estar descontextualizados, uma vez que são apresentados aos estudantes apenas como um critério avaliativo, sem terem sido objeto de estudo durante as aulas.

A estratégia utilizada pelo professor Kronos acerca da proposta de aulas através de testes físicos pode estar relacionada com o fato de os estudantes demonstrarem uma maior motivação em desenvolver tais atividades, reduzindo a necessidade de suas investidas para motivá-los à prática. O professor entende que os estudantes do PAI são desmotivados e que necessitam de aulas que atravessam um viés competitivo para que possam se mobilizar em realizar as atividades:

“São pessoas de baixíssimo potencial de resiliência. Por quase nada se sentem incapazes ou em posição de inferioridade. [...] Portanto, tento estabelecer um ambiente mais harmônico e prazeroso possível, com tarefas que desafie eles a algo. Por exemplo: torneio de cabo de guerra, ou de pré-tênis, ou até mesmo uma queda de braço”. (Professor Kronos, diário de campo, 24/08/2017)

Acerca da fala do professor Kronos, ele parece contemplar um desejo dos estudantes de obterem êxito em algo, uma vez que são estudantes que estão à margem da sociedade, atravessados por diversas violências e repetidos fracassos

escolares. Como apontado por Abramowicz (2003), os alunos com elevado número de repetência escolar são provenientes de classes empobrecidas e que, por vivenciarem violências diversas, acabam tomando por perspectiva de vida o fracasso e, daí, o desânimo.

Reflico que a estratégia das aulas do professor Kronos em apresentar atividades em que o êxito esteja ao alcance dos estudantes possa vir a dar potência à transformação social destes sujeitos, contribuindo para a busca de uma identidade onde os adolescentes não são apenas aqueles que fracassam no universo escolar. Contudo, reconheço que tais exercícios podem gerar certa meritocracia, à medida em que o testes físicos atribuem um caráter competitivo, onde nem todos experimentam o sucesso e as conseqüentes derrotas possam afastar ainda mais os estudantes do processo educativo.

Tais expectativas de sucesso e a experimentação do fracasso, explica Dubet (2004, p. 543) contribuem para um ambiente onde as “diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo.” Assim, identifiquei no trabalho de campo que a motivação dos alunos, apontada pelo professor Kronos e demonstrada pelos estudantes, geralmente se encontrava nos sujeitos que possuíam maior desenvoltura e habilidade em realizar tais atividades, o que os levavam ao êxito nas atividades propostas, enquanto aqueles que frequentemente fracassavam na tentativa de obter um índice esperado pelo professor, se demonstraram pouco dispostos em realizar as atividades e, em alguns casos, rejeitando o convite e se negando à participação.

Por outro lado, as aulas de Educação Física da professora Kairós parecem buscar uma relação com o que é vivenciado pelos alunos fora da escola e o conhecimento que sistematiza em suas aulas e que são regidos pelos planos de estudos:

A professora inicia sua conversa com os alunos, explica que a proposta é um jogo onde os alunos devem competir e “se ajudar” ao mesmo tempo. [...] ao final da atividade, reúne todos e questiona qual a relação da atividade com a vida deles, pergunta em quais momentos da vida presenciam situações que envolvem a competição e em quais momentos existem elementos que configuram a cooperação. [...] A professora pede que cada aluno exponha as suas ideias. (CMEB Fogueira, diário de campo, 17/10/2017)

Reflito que a compreensão identificada na professora Kairós acerca dos conteúdos que aborda se aproxima de uma proposta onde a prática corporal desempenha um papel que auxilia a compreensão e criticidade dos estudantes. Os temas que aborda convergem aos objetivos de educação emancipatória do PAI. Nesta perspectiva, Camilo (2014, p. 255), enfatiza que:

[...] é importante ressaltar que as temáticas teóricas trabalhadas pelo professor, devem ser problematizadas e vivenciadas também, de forma prática pelo aluno, dentro das possibilidades objetivas e subjetivas existentes, por meio dos diferentes elementos da corporeidade e da cultura corporal, para que o educando possa apropriar-se das informações por diferentes vias perceptivas/aférentes e elabore o seu conhecimento a partir da práxis ou ação humana integral educativa, unindo indissociavelmente prática e teoria.

Com isso, a Professora Kairós busca tematizar suas aulas explorando as possibilidades de propor práticas corporais que estejam alinhadas às temáticas vividas de forma teórica. Assim, a forma como direciona e media o conhecimento formal com seus alunos, ganha uma dimensão de que o conhecimento deve ser abordado de forma a problematizar as realidades vividas cotidianamente por seus estudantes.

Neste mesmo sentido, cabe salientar que, ainda que as aulas do professor Kronos não tenham problematizado os saberes dos alunos, há algumas tentativas de realizar a vinculação dos conteúdos abordados com as realidades que tais adolescentes se deparam e que ocorrem, principalmente, durante suas aulas teóricas:

“Não é porque vocês estão aqui no [...] (CMEB Esquecido) que vocês não precisam saber disso aqui, não! Precisam, sim!”
(Professor Kronos, diário de campo, 05/10/2017)

Tais vinculações, contudo, parecem partir muito mais de reflexões que o professor faz a respeito das condições dos estudantes do que da perspectiva que os próprios adolescentes expressam e entendem possuir de suas vidas. Entendo que a fala do professor Kairós traz aspectos significativos para serem analisados, uma vez que acaba reproduzindo e reforçando a sua visão de que os estudantes do CMEB Esquecido estão à margem da sociedade, uma vez que os menciona como constituintes de um bairro onde o imaginário social possa sugerir que não necessitam de conhecimentos aprofundados sobre as temáticas que aborda. O professor Kronos, também, age de forma com que as relações entre os conteúdos propostos na Educação Física sigam uma via predominantemente unilateral, onde o conhecimento

abordado deve adentrar o cotidiano dos estudantes e não o contrário, à medida que não disponibiliza e não tenciona momentos de reflexividade para os estudantes. Aborda, então, tais questionamentos, de uma forma um tanto tácita, onde as percepções que os alunos fazem de si e das suas condições de vida, não ganham forma a partir de suas vozes.

As perspectivas que englobam estes aspectos, podem sugerir que no caso do professor Kronos, esses momentos de diálogos e debates são curtos e bastante escassos, pois ao proporcionar tais ocasiões, a aula pode acabar se direcionando para situações que não foram planejadas, podendo resultar em conflitos que ocasionam o atraso ao cumprimento dos programas escolares. Assim, ressalvo que a forma com que o professor Kronos conduz suas aulas, tendo que abordar determinados objetos do conhecimento em detrimento dos saberes trazidos pelos estudantes, pode sugerir que há um controle no seu tempo e, conseqüentemente, na sua autonomia, visto que ele deve cumprir um cronograma previsto nos planos de estudos e adequar-se ao calendário escolar. Corroborando com esta ideia, Hargreaves (2005) explica que, embora o professor seja dotado de certa autonomia em conduzir suas aulas, existem fatores que desempenham certo controle no fazer docente, direcionando a forma com que desenvolve seu trabalho.

Tais controles, observados nas instituições escolares, dizem respeito aos conteúdos que são desenvolvidos e que devem constar nas descrições das aulas que são entregues aos superiores hierárquicos e serem condizentes com o que pregam os currículos oficiais. Quanto a este fato, torna-se evidente uma preocupação da supervisão escolar no CMEB Esquecido em que tudo esteja dentro do que é considerado adequado:

A aula é interrompida pela entrada da supervisora da escola. Olha todos, cumprimenta-os com “Bom dia!” e questiona se “está tudo bem”. Com a concordância do professor, se retira da sala. (CMEB Esquecido, diário de campo, 31/08/2017)

Este fenômeno foi presenciado em muitas vezes que estive no CMEB Esquecido e ocorria independentemente ao ambiente da turma (poderiam estar quietos ou conversando bastante, a supervisora repetia a ação). Compreendo que tal atitude, a presença contínua de uma supervisora escolar, que nas instituições geralmente exercem um papel de nível hierárquico superior aos docentes, influenciem na forma de pensar e agir do professor. Assim, toma forma o papel do professor como

sendo alguém que, sob constante vigilância (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001), deve manter certo controle na turma.

Neste mesmo sentido, a forma com que o professor Kronos conduz suas aulas, tentando não proporcionar momentos que gerem conflitos e, como dito, insurgindo em momentos que possam apresentar discussões e modos de se comportar que possam fugir ao seu controle pode ser pensada a partir de uma estratégia para não acarretar no desprestígio junto aos seus supervisores e seus pares. Bourdieu (1998) explica que a forma com que os docentes conduzem suas aulas e seus alunos, de forma a produzir sujeitos dóceis e disciplinados, é uma das formas de aferir a capacidade dos professores em seu ofício. Neste aspecto, o controle sobre os corpos e comportamentos que exerce sobre seus alunos, pode ser entendido como um reflexo do controle que o professor sofre de seus superiores imediatos. Esta sensação de ter de controlar a turma também é identificada pelo professor Kronos e relatada ao questioná-lo se a presença da supervisora educacional era sentida por ele:

“Ó! Ela já passou aqui para dar uma controlada. Ela sempre passa para ver se todos estão comportados.” (Professor Kronos, diário de campo, 05/10/2017)

Reconheço que esta constante supervisão que sentida pelo professor possa ser transferida às suas aulas. Ganha forma, então, uma estratégia que elabora para melhor atender às expectativas que constroem sobre seu trabalho, agindo de tal forma que aborde os conhecimentos junto aos seus alunos sem descaracterizar um ambiente em que as variáveis comportamentais sejam, em certo ponto, previstas e passíveis de contorná-las, para que os momentos com os adolescentes não fujam a um padrão considerado aceitável, para que este mesmo padrão se mantenha:

“Prezo pelo equilíbrio do ambiente [...] Eles devem conseguir conviver socialmente”. (Professor Kronos, diário de campo, 05/10/2017)

Outro fator que pode dar potência à forma como o professor Kronos desenvolve seu trabalho, pode remeter ao fato dos alunos serem considerados indisciplinados por parte do coletivo docente. Nesta perspectiva que constrói acerca de como deve desenvolver a docência, o professor entende que deve se utilizar de estratégias para manter determinado equilíbrio comportamental: racionaliza o tempo de suas aulas para os estudantes, onde parte desta é dedicada à cópia no caderno de textos e elementos que expõe de forma escrita no quadro branco que se encontra na sala de

aula do PAI, parte aos testes físicos e parte à prática do que denomina momentos de convivência.

Entretanto, tal racionalização do tempo e das tarefas por si só não são suficientes para que se mantenha certa ordem na classe pois, como apontado por Tardif e Lessard (2005), a docência é uma profissão pautada por interações humanas e, sendo estes sujeitos capazes de oferecer alguma resistência às proposições do professor, outros mecanismos que possam vir a inibir as ações fora do previsto são utilizados. Neste caso, a avaliação toma fôlego ao ser utilizada como uma forma de manter os alunos alinhados ao propósito do docente:

“Participação e comportamento é uma avaliação, testes físicos e realização dos temas no caderno, que são os trabalhos de pesquisa. O comprometimento é o meu maior foco.” (Professor Kronos, diário de campo, 17/08/2017)

Assim, é possível pensar que o entendimento do professor acerca da avaliação que faz de seus alunos segue uma linha de que o esforço individual em seguir aspectos comportamentais baliza quem receberá parecer favorável e quem não atingirá tal índice. Esta procura em exercer certa harmonia, cumprindo um controle sobre as atitudes dos estudantes, entretanto, não se trata de uma relação linear e simplista entre causa e efeito. As compreensões dos professores e os modos como desenvolvem seu trabalho são produtos de diversas relações complexas entre inúmeros fenômenos que vão experimentando durante sua trajetória no contexto escolar e também extraescolar.

Todavia, entendo que alguns fenômenos, quando presentes no cotidiano docente, podem vir a ditar a forma com que os professores agem na elaboração e execução das aulas aos estudantes. Deste modo, retomando a ideia de intensificação do trabalho apontada por Hargreaves (2005) e as formas de desenvolver as aulas que foram possíveis vislumbrar no campo empírico, é possível compreender que tão importante quanto a aula, isto é, o período em que o professor está atuando à frente dos alunos, desempenhando as funções de socializar, instruir e educar, preconizadas pela LDBEN (BRASIL, 1996), é o tempo destinado à planejamento e reflexão do professor sobre quem são seus alunos, qual a melhor forma de educá-los e por que o deve fazer.

Neste sentido, o professor Kronos aponta que dispõe de alguns indícios para entender quem são os estudantes que atende:

“Os alunos já eram da escola nos anos anteriores. Todos da Vila Três Marias. Condições sociais de vulnerabilidade. Muito pobres. A grande maioria me diz que não vai dar sequência aos estudos. Uma parcela é por questões cognitivas, a outra parcela é por questões de desestrutura familiar e realidade que impedem projetar a vida.” (Professor Kronos, diário de campo, 16/11/2017)

Ainda que o professor Kronos conheça os alunos, pois já atuou com eles enquanto estavam no ensino sequencial regular da idade própria, relata que o tempo destinado a compreender quais as propostas do PAI a estes adolescentes, ou para a construção de um currículo interdisciplinar com outros professores, ou, ainda, para estabelecer estratégias junto à equipe diretiva, são demasiadamente escassos:

“Absolutamente nada. Era como se fizesse para tapar um horário. [...] apenas o conselho de classe. Fora isso, nada. [...] Apenas incluíram a Educação Física no programa. Em momento algum houve reunião para tratar algo sobre o ‘Integrar’. [...] Nunca é comunicado nada via memorando ou de alguma comissão por via WhatsApp²¹. [...] Para afastar aquele aluno por indisciplina, foi decidido entre equipe e professora referência. [...] Apenas me pedem os resultados da Educação Física.” (Professor Kronos, diário de campo, 23/11/2017)

Em outra perspectiva, a professora Kairós parece sofrer menos com o controle atribuído à sua função, potencializando sua autonomia educativa. O fenômeno experimentado parece estar ligado à disposição do espaço destinado à sua turma:

“O lado bom de estar aqui (se referindo à distância de sua sala de aula em relação às salas da gestão escolar) é que estou longe de todo mundo. Daí tenho maior liberdade.” (Professora Kairós, diário de campo, 19/09/2017)

De fato, em nenhuma das observações realizadas no CMEB Fogueira notei a presença de qualquer profissional ligado à equipe diretiva da escola nas aulas de Educação Física da professora Kairós. Isso pode trazer alguns aspectos importantes a se ressaltar quanto ao engajamento da equipe diretiva do CMEB Fogueira. O fato do pouco contato com a turma do PAI pode suscitar a interpretação de que as pessoas que coordenam a ação educativa nesta instituição de ensino delegam à professora Kairós a confiança e a autonomia para desenvolver seu trabalho. Por outro lado, pode

²¹ *WhatsApp Messenger* é um aplicativo para *smartphones* que possibilita a troca de mensagens instantâneas e chamadas de voz via *internet*. Tal aplicativo é bastante utilizado pelas equipes diretivas e outros funcionários do município para se comunicarem com os professores quando não estão em horário de trabalho.

expressar, também, o afastamento necessário destes sujeitos, para que possam dedicar mais tempo e ações junto ao ensino regular seriado da idade própria.

Outros fatores que merecem destaque nas formas com que os docentes desenvolvem seu trabalho são os significados que atribuem à avaliação e como a desenvolvem. Retomando as interpretações acerca dos processos avaliativos, estas ferramentas, no PAI, se diferenciam daquelas que são realizadas no ensino regular seriado da idade própria. Tradicionalmente, as avaliações do Ensino Fundamental que permeiam a maioria das instituições públicas municipais de Esteio se dão de forma numérica, em uma escala que se desenvolve entre zero e 100. Assim, a avaliação da aprendizagem é atribuída através de provas e trabalhos pedagógicos que são aplicados durante os períodos letivos como forma de aferir o conhecimento adquirido pelos alunos. Este formato de avaliação é apontado por Hernandez (1998) como um instrumento que visa recolher evidências sobre quais conhecimentos os estudantes conseguem recordar e também são promotores de uma seleção social, uma vez que, através destas ferramentas, ocorre a determinação de quais sujeitos darão segmento ao processo de escolarização.

No PAI, a avaliação dos estudantes ocorre através de parecer descritivo. Essa proposta avaliativa visa contemplar os avanços dos estudantes de maneira descritiva, abordando itens e critérios que não são quantificáveis e também se desvinculando de um padrão de acertos e de memorização em provas e trabalhos. Hoffmann (2000) sugere que tal ferramenta pode contribuir como subsídio para educadores, pais e ao próprio aluno, uma vez que apresenta, de forma mais detalhada, os avanços e dificuldades encontradas pelos estudantes nos seus percursos escolares. Esta forma de avaliar o processo educativo parece estar contemplada na forma como a professora Kairós conduz o processo avaliativo:

Nosso processo de avaliação é participativo e principalmente periódico. Todos, sem exceção, sabem quais são suas dificuldades e a partir daí trabalhamos. Avaliamos juntos o que aprendemos e como aprendemos, o que não conseguimos aprender e vamos, na medida do possível, ajudando uns aos outros. Nem sempre dá certo! Mas sempre tentamos essa prática na sala, em rodas de conversa. No final do trimestre, resumimos em um papel, que forma o parecer com meus apontamentos. Mas a parte principal é o que conseguimos evoluir e construir juntos. Em todo momento, a avaliação é participativa e compartilhada. É importante avaliar como o aluno respondeu em relação ao que realizamos em aula. Por exemplo, Como me coloquei? Como me senti? O que aprendi com tudo

isso? O que fez a diferença? Me acrescentou ou me agregou? Essas respostas, para mim, são importantes. Muito mais que o documento final. (Professora Kairós, diário de campo, 19/09/2017)

Esta abordagem mais detalhada e reflexiva parece ganhar força, pois o entendimento de um outro formato avaliativo foi proporcionado aos estudantes. Por outro lado, ao romper com uma lógica quantitativa na avaliação escolar, o professor Kronos sugere que encontra alguns conflitos na forma de apresentar este outro modo de reconhecer os avanços aos adolescentes:

“Temos que “ocultar” a forma em que os resultados são apresentados aos alunos. Os alunos exigem, até por questões motivacionais, as avaliações de forma numérica e não por parecer descritivo.” (Professor Kronos, diário de campo, 16/11/2017)

A dificuldade encontrada pelo professor remete à falta de compreensão pela comunidade escolar, docentes e alunos encontram em interpretar uma nova proposta avaliativa. Ele ressalta que as vezes em que teve que abordar suas avaliações a partir de um método qualitativo foram poucas e não lembra de participar de algum momento formativo proporcionado pelas escolas onde atuou ou pelas suas mantenedoras acerca de tal ferramenta. Com isso, ao se ver no dilema entre elaborar propostas avaliativas que rompam com o padrão numérico, descrevendo as dificuldades e potencialidades apresentadas no percurso escolar dos seus discentes e atribuir conceitos quantificáveis que, de modo geral, se dão de forma mais rápida e ocupam menos o pouco tempo que dispõe para desempenhar estas tarefas, acaba por agir a partir de sua idiosincrasia, através de um método que engloba os números que apresenta cotidianamente aos adolescentes, como forma de motivá-los e o parecer, ao final de cada trimestre, como forma de cumprir com uma exigência burocrática da supervisão escolar.

Em outras palavras, as unidades de ensino sugerem aos docentes tempos rígidos e o comportamento esperado por eles frente à turma, que são, de certa forma, também influenciados pelos programas escolares e pelo cumprimento do calendário escolar e de pelos seus métodos burocráticos. Embora este tempo seja baseado em uma carga horária próxima entre os dois professores colaboradores, é possível entender que o tempo que cada um deles dispõe para o planejamento da ação concreta tomam distância entre si. Desta forma, a necessidade que os professores

têm de cumprir com os objetivos propostos faz com que elaborem algumas estratégias para tentar conciliar o tempo que dispõem para planejar a aulas, o tempo que possuem para desenvolvê-las e o tempo para cumprir com a burocracia.

O tempo de planejamento, portanto, pode ser entendido como fundamental para que os docentes possam conhecer cada um dos estudantes em suas subjetividades. Ao retirar o tempo para que o professor possa desempenhar a práxis educativa, as aulas passam a potencializar um formato padronizador, isto é, torna-se possível pensar o corpo discente identificado pelos professores como sendo formado por indivíduos que, embora sejam reconhecidamente diferentes, são iguais nas suas metas e potencialidades, atribuindo, à execução de seu trabalho, um tempo rígido, seguindo um planejamento que é desenvolvido também com outras turmas e outros estudantes, sem abrir espaços durante a aula que possam interferir e reorganizar o que foi previsto.

Este sentido padronizador no planejamento e execução das aulas parece se expressar mais no trabalho do professor Kronos, que possui muitas turmas, compostas por muitos alunos, em um tempo reconhecido por ele como insuficiente para planejar as atividades pedagógicas para cada estudante. Ao ter que agir estabelecendo conteúdos e metas para todos, acaba reforçando um sentimento de insatisfação e de impotência frente aos desafios que a turma do PAI impõe. Desta forma, como modo de resistir ao abandono das suas aulas, identifica que seu trabalho ganha sentido ao proporcionar tempos onde os alunos possam conviver pacificamente, nem que para manter certa disciplina se utilize de ferramentas que transferem o controle sentido por ele, que emergem através das ações da equipe diretiva do CMEB Esquecido e pelo entendimento de sua marginalização frente a divisão de responsabilidades na condução educativa destes adolescentes.

Por outro lado, as observações e compreensões que emergem a partir do trabalho de campo junto à professora Kairós, sugerem que a dedicação exclusiva a estes alunos no turno da manhã, estando com eles diariamente, permite que pense em estratégias para conhecê-los mais profundamente e de articular o objeto de saber aos desejos e necessidades de cada um deles, partindo de situações que os estudantes enfrentam no dia a dia em espaços além dos muros da escola. Um fenômeno que se mostra importante na articulação destes tempos escolares, são os espaços já frequentados pelos docentes que, no caso da professora Kairós, se mostram constituidores de uma identidade da docência voltada às causas populares.

O relato da sua história de luta, de posicionamento político e de implicação com as classes economicamente empobrecidas, aliadas a percepção de uma professora que busca o diálogo com as diferentes personagens que desenvolvem as diferentes funções no processo educativo, parecem sugerir uma animosidade maior pela execução da sua tarefa de ensinar, destacando-se pelo fato de os alunos do PAI, em sua ampla maioria, serem provenientes de famílias que enfrentam violências diversas e que fazem com que ela sinta um engajamento na possibilidade de transformação social.

Assim, é possível pensar que as relações estabelecidas nas aulas de Educação Física na turma do Programa Ação Integrada, entre professores, alunos e o objeto de saber tomam possibilidades diversas que são orientadas pelos fenômenos e significados que os professores atribuem à sua profissão e como articulam as políticas à sua função docente.

5.3 AS PREMISSAS DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA E SEU DESENVOLVIMENTO NO CHÃO DA ESCOLA

Nesta seção, busco caracterizar os objetivos do Programa Ação Integrada, que estão previstos no seu regimento, articulados aos princípios da Educação de Jovens e Adultos e aos sentidos que se revelam no trabalho dos professores de Educação Física. A partir dos marcos teóricos que orientam este estudo, é possível compreender que todo projeto pedagógico não parte de uma neutralidade política (FREIRE, 1996). Neste aspecto, há intenções que permeiam as propostas que são designadas à escola. No que diz respeito ao PAI, saliento que o programa surge a partir de um movimento da sociedade civil, isto é, ele parte de uma proposta do Projeto Integrar, que está vinculado à Central Única dos Trabalhadores e à Confederação Nacional dos Metalúrgicos (SILVA, 2015), sendo, portanto, este projeto desenvolvido e tendo em sua base a luta pelo direito dos trabalhadores à escolarização.

Neste sentido, a mobilização da sociedade civil e a concretização dos seus anseios devem promover a mobilização, também, da sociedade política. Assim, os gestores responsáveis por promulgar as leis e que também são designados a garantir

a concretude de suas premissas, devem convergir às propostas que surgem dos desejos populares. Desta forma, penso que o movimento iniciado no PAI ganha força à medida que encontra no Partido dos Trabalhadores, o qual está historicamente inserido nas lutas pela garantia dos direitos às classes populares, uma possibilidade de desenvolver um formato de escolarização que atendesse especificamente os trabalhadores do município de Esteio/RS.

Neste âmbito, a filosofia da Secretaria Municipal de Educação e Esportes do município, que se expressa no regimento que orienta as estratégias e ações do PAI, parece dialogar com uma proposta de educação democrática, solidária e emancipatória:

Queremos uma escola que promova cidadãos protagonistas, éticos e solidários e que valorize o saber e o fazer da comunidade escolar na construção do conhecimento a serviço da transformação para um mundo cada vez melhor. (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 4)

Ao iniciar o trabalho de campo, o que me parecia a promoção de uma escola que pudesse vislumbrar o bem estar comum, entretanto, se afasta desse viés. Durante este período de inserção nas unidades de ensino, foi possível compreender que não há um regimento para o Programa Ação Integrada para Adolescentes, tendo este que apropriar-se da versão para adultos, que tem por finalidade:

Art. 1º A Ação Integrada para adultos tem por finalidade oportunizar a adultos trabalhadores a conclusão do Ensino Fundamental a partir de uma proposta pedagógica diferenciada e interdisciplinar que articula os saberes construídos nas trajetórias pessoais e profissionais destes adultos com o conhecimento cientificamente construído pela humanidade. (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 3)

Ainda que o termo “adultos” possa se diferenciar da faixa etária que o PAI para Adolescentes atinge, penso que a proposta a qual se apresenta para estes sujeitos possui algumas características em comum: tanto os adolescentes, quanto os adultos são provenientes das classes populares, muitos se encontram na condição de trabalhadores e, por diversos motivos, não conseguiram concluir o nível do Ensino Fundamental no ensino regular seriado da idade própria.

De outra forma, o PAI para Adolescentes enfrenta algumas nuances que se distanciam da proposta para os adultos e que infligem no não cumprimento dos anseios da sociedade civil, ainda que potencializada pela formalidade da sociedade política. Estas variações são viáveis de compreender à medida em que passam por diversos fatores que são atravessados pela forma de implantação dos programas nas

escolas, pelo modo de ingresso dos alunos, pela discussão das ações e estratégias com professores que atendem estas turmas, pelas formas como os professores formulam suas concepções acerca de tal modalidade de ensino, entre outros fatores, descritos ao longo deste estudo, que formam a ação concreta de uma política educacional.

Dentro desta perspectiva, a compreensão do programa toma tons ambíguos e, às vezes, contraditórios. Ainda que a formalidade legal sugira um espaço que vise diminuir as desigualdades que ainda encontramos na sociedade contemporânea, para o Professor Kronos o PAI se apresenta apenas como uma proposta de fazer com que os alunos concluam o Ensino Fundamental de forma mais rápida:

“Como um acelerador de avanço de alunos multirrepetentes. Como um supletivo.” (Professor Kronos, diário de campo, 19/10/2017)

Esta fala parece ainda estar arraigada em uma concepção da EJA enquanto promotora de educação em um tempo menor, somente. Ressalto que estas propostas de educação para aqueles que não concluíram o ensino regular seriado na idade própria estiveram muito presentes nas políticas educacionais brasileiras, apresentadas em diversos formatos de políticas, como o MOBREAL, durante o regime militar e o Programa Acelera, Brasil²², na década de 1990, através de uma iniciativa público-privada, por exemplo.

No mesmo sentido, a professora Kairós expõe a sua percepção de que muitos profissionais ligados a escola também pensam que o PAI se apresenta como uma forma de fazer com que os alunos concluam o Ensino Fundamental mais rápido:

“Eu penso que é uma proposta de fornecer outros espaços para eles (os estudantes) aprenderem. Mas acho que para o resto da escola, é mais de fazer eles concluírem logo, entende? Para a escola, eles representam um estorvo, um incômodo. Para os alunos é uma oportunidade e, para a sociedade, uma possibilidade de dar outro rumo para os jovens que estão no programa.” (Professora Kairós, diário de campo, 24/10/2017)

²² O Programa Acelera Brasil foi desenvolvido em 24 municípios brasileiros durante os anos 1997 a 2000, englobando cerca de 60 mil alunos em mais de 2.400 classes. O objetivo do programa foi regularizar o fluxo escolar através da implementação de classes de alfabetização e programas de aceleração de aprendizagem. Alunos com dois ou mais anos de defasagem escolar eram incluídos nestas classes - por um ano letivo - que contavam com metodologia e materiais específicos, obtendo o avanço para uma ou mais séries seguintes após provas diagnósticas ao final do ano letivo (OLIVEIRA, 2002).

Assim, a professora Kairós corrobora na concepção ora apresentada pelo professor Kronos, de que há um distanciamento entre a proposta política e a forma como ela é entendida por alguns profissionais que atuam nas instituições de ensino. A partir da compreensão dos professores, é viável analisar que a proposta do Programa Ação Integrada está um pouco distante do entendimento de uma política pública pautada para transformação da educação, de forma que esta possa contribuir para uma maior igualdade social. A compreensão possível que emerge do entendimento dos docentes, então, é de que o Programa Ação Integrada, ainda que possa dialogar com uma política de ensino democrática e que atenda também aos anseios dos estudantes provenientes das classes empobrecidas, passa a desempenhar um papel que possibilita ocultar as desigualdades promovidas em uma escola onde ainda predomina um sistema meritocrático de sucesso na aprendizagem.

A ideia que surge do entendimento dos professores, traz o PAI como uma forma mais rápida de aprendizagem, ainda que, para isso, sejam abordados apenas os conhecimentos básicos previstos nos planos de estudos das suas escolas. Nesta perspectiva, o PAI parece se articular com uma proposta de ensino que busca certa justiça, mas que tem como princípio garantir um mínimo de competências para aqueles que não obtém o êxito ao aprender. Para Dubet (2004, p. 546), “essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades.” Desta forma, o que poderia vir a ser uma política que buscasse uma equidade nos processos de aprender, a qual está expressa no seu regimento, pela visão dos docentes colaboradores acerca dos coletivos que fazem parte, volta-se no sentido de ser abordado como uma política que compensa a desigualdade produzida e reproduzida pelas instituições de ensino que ainda experimentam uma meta padronizada de sucesso.

No mesmo sentido, a forma como o Programa Ação Integrada é implementado na escola, pode refletir o entendimento que constroem os docentes sobre os objetivos que devem guiar suas ações. Durante sua execução pela sociedade civil, através do Instituto Integrar, as premissas orientam que o principal objetivo deste programa é a superação das desigualdades que são produzidas no âmbito de um sistema capitalista. No entanto, este objetivo, o qual é herdado e observado no regimento do PAI, parece se afastar à medida que o interesse em desenvolver a política se dá no

sentido de enfrentar um problema que se manifesta - também - na escola, mas sem extrapolá-lo, na busca de identificar e entender a origem de tais materializações.

O desenvolvimento do PAI no CMEB Fogueira partiu de uma determinação da Secretaria Municipal de Educação, a contragosto da equipe diretiva. A professora Kairós explica como ocorreu o processo de desenvolvimento do PAI na sua escola:

A escola não tinha a intenção de manter o programa, pois para os professores e os gestores já tinham tido muitos problemas nos anos anteriores. A decisão de permanecer com o programa foi da Secretaria de Educação, devido ao número de alunos em distorção. (Professora Kairós, diário de campo, 24/10/2017)

Neste sentido, é possível entender que o isolamento sentido pela professora Kairós, no que diz respeito à disposição da sua sala de aula, ora discutida neste estudo, não se constitui em uma autonomia que os gestores atribuem ao seu trabalho, mas a uma negligência. O fato deste programa ter sido implementado de forma contrária ao desejo dos gestores e demais profissionais ligados ao processo educativo, pode implicar em um desinteresse em atingir suas propostas, atribuindo à professora Kairós esta tarefa.

No CMEB Esquecido, a implementação do PAI surgiu a partir da manifestação de interesse da equipe diretiva. Entretanto, a falta de articulação entre os diferentes sujeitos que desenvolvem esta proposta de ensino, o controle e o cumprimento de tarefas burocráticas como principais contatos com a supervisão escolar, relatados pelo professor Kronos, em detrimento de estratégias e ações que pudessem promover o diálogo e o planejamento conjunto entre as diferentes personagens, tonam viáveis a compreensão que nesta instituição de ensino, o objetivo do PAI é fornecer a certificação, possibilitando que saiam da escola.

Ainda, durante o trabalho de campo, os diálogos com os diretores das unidades de ensino que ocorreram com maior intensidade no início deste estudo sugerem que a proposta do PAI, pensada por eles, se dá no sentido de erradicar a defasagem que ocorre entre idade dos estudantes e o ano escolar em que se encontram. Assim, a perspectiva que partilham estes gestores sugere que o programa possa atenuar os efeitos de uma escola que produz vencedores e fracassados sem buscar desenvolver, no entanto, uma escola onde não haja vencidos, tendo em vista que, em sua trajetória histórica, é comum as unidades de ensino desenvolverem o PAI por mais de um ano seguido.

Conforme abordado, o entendimento acerca do PAI que parte desde a sua implementação no chão escolar, pode contribuir na construção dos significados que partilham os docentes e que distanciam os objetivos preconizados das práticas. Desta forma, um dos motivos que podem contribuir para este distanciamento entre a política educacional e a ação concreta nas escolas é a falta de discussão sobre a implementação por aqueles que se apresentam na tarefa de ensinar. Se por um lado, a construção de uma escola que leve em consideração a superação das desigualdades deve ser discutida por todos os envolvidos no processo educacional (FREIRE, 2002; GADOTTI, 2001; 1992), o que se apresenta é que os objetivos do PAI não são discutidos com os professores envolvidos neste programa:

[...] Questiono se o professor busca atingir os objetivos propostos no regimento do PAI e ele responde: “Que regimento? Estou sabendo agora que há um regimento!” (Professor Kronos, diário de campo, 16/11/2017)

Deste modo, é viável entender que não há um processo coletivo no planejamento das ações, tampouco na reflexão sobre como os professores poderiam engajar-se na construção e elaboração de uma proposta que se difere na sua organização em relação à escola do ensino regular seriado da idade própria. A falta de espaços para discutir com os principais encarregados em serem os mediadores entre os estudantes e os objetos de saber, pode ser entendida como um sentimento que relatam estes professores, de serem apenas profissionais que devem executar o que lhe é incumbido.

Nesta perspectiva, Romão (2011) apresenta que há uma diferença entre os termos *profissionais da educação* e *educador*. Este último está pautado em uma profissão eminentemente de relações humanas, distanciando-se dos trabalhadores que exercem sua atividade em cima de uma matéria inerte. O autor salienta que há um processo para a formação do educador:

Ninguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos e provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e ‘práxis’. (ROMÃO, 2011, p. 74)

As ideias de Romão (2011) parecem corroborar com os conceitos apresentados por Pinto (1993) sobre a formação dos professores partir, necessariamente, da sociedade e de Souza (2017) que afirma que nenhuma pessoa está à frente de seu

tempo, sendo constantemente influenciada pelo meio no qual está inserida. Assim, a sociedade na qual o educador se forma, suas relações com os sujeitos e mundos que o formam, podem suscitar as reflexões sobre o papel que os docentes desempenham na educação dos jovens que se encontram nas turmas do PAI.

Saliento que a forma como a escola institui um programa, a falta de entendimento sobre suas concepções e as intencionalidades que não dialogam com seus objetivos não retiram do professor a capacidade de se articular aos objetivos do PAI, que busca uma nova forma de educar, sem que haja vencedores e vencidos. Portanto, as ideias que os professores têm de si e de sua função na escola parecem ganhar forma a partir das experiências que tiveram, como enuncia a professora Kairós:

“Por eu já ter trabalhado com adolescentes como eles, por já ter trabalhado na EJA, por eu ter feito magistério, Educação Física, que consigo ter uma visão diferenciada deles e propor coisas novas.” Professora Kairós, diário de campo, 31/10/2017)

As experiências vividas pelos professores ao longo de suas existências ajudam a formar seus modos de ser, agir e pensar. Problematizar estas experiências individuais pode proporcionar a práxis educativa. Assim, a professora Kairós sugere que os professores devem estar em constantes reflexões coletivas sobre a sociedade em que vivemos, assim como a sua contínua transformação, a fim de entender a realidade concreta e modificá-la, no sentido de construir uma sociedade mais democrática. Ao ser questionada sobre a sua experiência com adolescentes provenientes das classes empobrecidas, ela relata que:

“Conhecendo o grupo da forma como conheci, conhecendo suas histórias e suas trajetórias, percebi que me tornei uma profissional completamente vinculada e comprometida com a educação que necessita dar certo, apesar de servir em um sistema que impede mudança de postura e paradigma.” (Professora Kairós, diário de campo, 31/10/2017)

No entanto, a transformação sentida pela professora Kairós pode ser potencializada pelo fato de estar diariamente com seus estudantes, possibilitando o conhecimento e aprofundamento nas realidades vividas por estes sujeitos, atribuição que é quase inviável para o professor Kronos, tendo em vista a quantidade de turmas e alunos com que trabalha semanalmente. Neste sentido, as reuniões de planejamento podem contribuir para uma problematização da realidade, dos conflitos existentes no cotidiano escolar, desestruturando e reestruturando a escola. Entretanto, estes momentos de reflexão coletiva se mostram raros para os

professores de Educação Física do PAI, ainda que exista um tempo e lugar destinado para isso:

“O professor Kronos comenta que não há momentos em que possa se reunir com a professora titular ou com a professora de Língua Inglesa para discutir as propostas do PAI. Há uma reunião ‘pedagógica’ semanal, às sextas-feiras, predominantemente tomada por avisos administrativos. As conversas sobre a turma se dão, geralmente, nos curtos momentos em que se encontram na sala dos professores, no horário de entrada e saída”. (CMEB Esquecido, diário de campo, 10/08/2017)

“Infelizmente não tem planejamento com outros professores da escola, somente quando solicitei ajuda que tive alguns retornos dos professores. Não tinha planejamento semanal definido, somente quando possível. Já com os professores de outras escolas que também são responsáveis por uma turma do PAI existem ‘encontros’. Não considero planejamento, pois o mesmo não acontecia. Esses encontros viravam momentos de falas, depoimentos, informações e organização de conteúdo.” (Professora Kairós, diário de campo, 17/10/2017, grifo meu)

A formação constante do professor e os momentos dedicados ao planejamento coletivo são importantes ao fazer docente. No entanto, corroboro com as ideias apresentadas por Romão (2011), que sugere que há erros comuns atribuídos à formação dos professores, como as concepções de que a formação pode tudo, que ela antecede a ação e que há uma separação entre teoria e prática. Por outro lado, embora a formação apresente limitações devido à natureza humana que caracteriza a educação, ela pode melhorar a reflexão sobre a docente, uma vez que possibilita a reflexão acerca dos contextos escolares. No mesmo sentido, Molina Neto e Molina (2013) consideram importante a formação contínua dos professores de modo a reestruturarem as concepções que possuem acerca de seu papel na educação.

Dentro da expectativa que se apresenta, a política educacional deve prever e promover momentos de reflexão individuais e coletivos e que convergem, também, na proposta democrática de uma escola cidadã. Neste ponto de vista, é provável que o regimento apresentado e que orienta as execuções no PAI contribuem para a concretização destes momentos:

Art. 10º Conforme a LDB os professores têm o direito a um período reservado a estudos e planejamento sendo este incluído na carga de trabalho. Assim, os professores têm quatro horas de planejamentos no Centro Municipal de Educação Básica ou fora dele.

Art. 11º A fim de garantir o sucesso desta ação pedagógica, os professores também terão oito horas de planejamento e formação, divididos em dois dias, a serem cumpridos na Secretaria de Educação com o acompanhamento da assessoria pedagógica desta Secretaria. (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 3)

A partir da análise do regimento do PAI e do entendimento dos docentes sobre os momentos de formação, é possível entender que há uma clara distância entre a política instituída e a sua execução no interior escolar. É possível pensar, ainda, que este distanciamento instaurado entre a política e a ação acometa em fenômenos que são experimentados pelos docentes. A solidão docente, apontada por Tardif e Lessard (2005) no que tange à sala de aula, é extrapolada para o âmbito de toda a escola, uma vez que são poucos os momentos de socialização e reflexão aprofundada sobre os contextos vividos na comunidade onde a instituição escolar está inserida.

Deste modo, a reflexão que o professor faz, referente aos contextos em que a escola está inserida, tende a ecoar o conceito formado a partir de análises ingênuas (PINTO, 1993) que consideram a função da educação como a instrumentalização do indivíduo e, seus desvios, uma forma de descompromisso subjetivo, desvinculado das condições sociais em que vivem.

“Ouvia muito os ‘comentários de corredor’ que muitos alunos faziam ‘corpo mole’ nos anos convencionais, que poderiam rodar, pois haveria um Integrar que os faria concluir o ‘1º grau’ da mesma forma.” (Professor Kronos, diário de campo, 14/09/2017, grifo meu)

Penso que a fala do professor Kronos possa lhe despertar certa desconfiança acerca das compreensões que ouviu no interior da unidade de ensino que atua. Porém, o entendimento que parece ter de seus alunos, parece corroborar com a concepção construída e atribuída por parte do coletivo docente aos alunos do PAI:

“Para uns, sabe-se que é uma dificuldade e que há o esforço e em outros, percebe-se ‘claramente’ que é uma literal perda de tempo, um gasto de energia em investir em alguém que não irá utilizar aquele ensinamento pra algo positivo na sociedade.” (Professor Kronos, diário de campo, 14/09/2017, grifo meu)

Com base na fala proferida pelo professor Kronos, é possível compreender que há uma desistência de sua parte em promover as aulas pautadas em um viés de instrução, à medida que, na sua concepção, os alunos não utilizarão os conhecimentos que ele tenta mediar. Deste modo, é possível entender que os fenômenos que parecem controlar os modos de agir que são experimentados pelo

professor Kronos, o levam a pensar que, em algumas vezes, o seu papel enquanto professor não está sendo contemplado.

Ainda que não tenha, de fato, abandonado a sua tarefa como trabalhador docente, entendo que há um abandono simbólico experimentado pelo professor Kronos, à medida que vê a sua tarefa nesta política educacional como um agente que deve manter certo controle social nos estudantes, como discriminado na seção anterior. Lapo e Bueno (2003) explicam que “o abandono é consequência da ausência parcial ou relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor.” No mesmo sentido, é possível formular o entendimento de que, enquanto professor de Educação Física, a sua função e o objeto de saber é pouco valorizada e entendida dentro do contexto escolar. Ainda, Silva *et al.* (2010) apontam que uma supervalorização do esporte pode contribuir para o desinvestimento pedagógico que se expressa em muitos profissionais de Educação Física e que é reforçada por muitos sujeitos que integram a cultura escolar. Durante o trabalho de campo, esta valorização do esporte, em especial o futebol, que se apresenta com maior ênfase nas mídias de fácil acesso, como, por si só, sendo capaz de formar os sujeitos em seus aspectos instrutivos e de socialização, parecem dispensar a presença da figura do professor de Educação Física como alguém que possa ser elementar na educação dos adolescentes:

“Ao chegar na Praça da Juventude, local onde foi realizado o torneio de futsal, identifiquei que haviam uniformizados alunos de 5 escolas diferentes. Identifiquei que estavam acompanhados pelos professores titulares da turma. Havia apenas um professor de Educação Física. Questionei a assessoria pedagógica sobre a ausência dos demais professores, em especial sobre o professor Kronos. Então a assessora pedagógica me respondeu que a equipe diretiva do CMEB Esquecido, ao avaliar a situação, entendeu que seria melhor a permanência do professor na instituição, pois sua ausência acarretaria no não atendimento de uma turma, prejudicando a dinâmica escolar dos alunos do ensino regular seriado da idade própria.”

O evento de integração que ocorreu durante o trabalho de campo fez com que pudesse formular algumas reflexões. É possível pensar que há um juízo de valor formado pela equipe diretiva do CMEB Esquecido sobre para quem o professor Kronos deve estar presente e o que representa um torneio de integração para os adolescentes do PAI. Esta compreensão dos gestores da escola de que a presença do professor de Educação Física possa ser dispensada de um evento esportivo, onde

poderia constituir um momento educativo, no qual profissionais que estão ligados à cultura corporal do movimento estão, à priori, mais preparados para desempenhar, pode ser a expressão de que o esporte é um promotor de socialização, e sua prática é formativa e não se constitui em um objeto de saber que deva ser mediado ou problematizado, sendo desnecessária a presença do professor Kronos.

Ainda, evento planejado pelos professores titulares das turmas do PAI, onde somente a professora Kairós partilha da formação em Educação Física, parece reforçar a cultura esportivista e meritocrática que atravessa a sociedade, tendo em vista que, dentre outras possibilidades que poderiam se concretizar, tratou-se de um evento competitivo, onde somente uma escola pôde experimentar o êxito. Deste modo, o evento em questão, onde apenas a prática como socializador e o êxito em detrimento do fracasso foi valorizado pode sinalizar um conflito entre o que é experimentado pelos alunos e o que o regimento do PAI preconiza:

Art.13º A proposta metodológica visa à formação de sujeitos conscientes de seu potencial e de seu papel na sociedade, e com sidera que a formação deste 'adulto' deve responder às suas necessidades de conhecimento, autonomia, cooperação, iniciativa, solidariedade, leitura crítica da realidade e aprendizagem contínua. (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 7, grifo meu)

Na perspectiva dos objetivos que orientam a proposta metodológica do PAI, é possível pensar que trata-se de uma forma de contemplar sujeitos que necessitam de uma abordagem educacional diferenciada, por serem adolescente que ficaram à margem deste processo. O professor Kronos compreende que trata-se de uma política diferenciada daquela do ensino regular seriado da idade própria, com sujeitos diferenciados. Entretanto, parece imobilizado frente a esta demanda, que se distancia daquelas que até então vivenciou.

“Mas me conta: como é o mestrado? Sobre o que é tua pesquisa mesmo?” Explico novamente sobre do que se trata este estudo e relato como tem sido motivador e reflexivo o processo durante o curso. Ele então complementa: “Queria entrar no mestrado. Acho que entenderia melhor a educação. Talvez eu tente no ano que vem.” (Professor Kronos, diário de campo, 09/11/2017)

Acerca do diálogo com o professor Kronos, é viável compreender o que há um desejo pela sua parte de retornar aos estudos, de forma a sustentar uma reflexão permanente sobre as dimensões que tomam forma aos passos largos da transformação social e manter determinada orientação quanto à sua criticidade. Por outro ângulo, é possível entender que há certa responsabilização e culpabilização,

como apontado por Hargreaves (2005), onde o professor é tomado por uma sensação de que pode fazer mais do que se apresenta no seu contexto e que as realidades vividas no ambiente escolar por ele são ocasionadas por seu engajamento nos processos educacionais.

Desta forma, as perspectivas que parecem orientar os docentes em seu trabalho, parecem se distanciar pelo desconhecimento, tanto por parte do professor Kronos, quanto da professora Kairós, sobre as premissas que estão inseridas no regimento. No entanto, as práticas de promover uma educação que vislumbre uma sociedade mais junta e menos desigual, parece partir da idiossincrasia constituída ao longo da vida dos docentes onde as experiências relatadas pela professora Kairós parecem guiá-la aos objetivos preconizados pelo regimento do PAI, ainda que não tenha se apropriado de tal documento. É possível afirmar que o Programa Ação Integrada, desenvolvido pelo Poder Executivo Municipal, ainda está distante de uma política que possa promover uma justiça no âmbito escolar.

Assim, as perspectivas que se apresentaram durante o trabalho de campo, as formas com que os docentes colaboradores sentem suas funções dentro desta política e o distanciamento que há entre os objetivos propostos e como as ações são desenvolvidas, parecem direcionar para o entendimento de que o PAI trata-se de uma política compensatória. Ao produzir sujeitos que fracassam no modelo educacional tradicionalmente constituído, o poder público se apropria de programas que possam obter, de certa forma, modos de minimizar as desigualdades produzidas. E com isso, a escola, no formato como está configurada, gerando vencedores e vencidos, encontra uma possibilidade de manter este sistema, de forma com que as desigualdades geradas sejam minimamente expostas, ao inserir os adolescentes que fracassam, e que geralmente são provenientes das classes economicamente empobrecidas, no Programa Ação Integrada para Adultos.

Desta forma, ainda que os princípios e objetivos que regem o programa possam estar ancorados em uma política educacional que possa vislumbrar uma escola democrática, a pouca discussão entre todos os sujeitos que se encontram nas instituições e a falta de diálogo e compartilhamento de ações, que poderiam induzir um alinhamento a este programa, tornam possível pensar que uma escola justa, que possa resistir ao sistema tal qual ele toma forma, parte muito mais da idiossincrasia dos docentes, a partir das constituições ideológicas que vão formando ao longo da vida, uma vez que os momentos de reflexão, dentro da escola, se mostram raros.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nesta seção, busco apresentar de forma sintética alguns dos aprendizados que me foram proporcionados durante a trajetória deste estudo. Compreendo que um trabalho que parte de uma abordagem qualitativa e, que possui um desenho teórico-metodológico de cunho etnográfico apresenta elementos que são dinâmicos. Isto é, se constitui de um recorte de uma cultura que está em constante transformação, não buscando, assim, a compreensão de formular alguns apontamentos que possam ser lidos como uma única verdade, ou que possam ditar modos de agir ou pensar frente aos complexos conflitos, disputas e relações que não se apresentam estáticos no cotidiano das instituições investigadas e das formulações dos sujeitos colaboradores, que também podem se mostrar em constantes mudanças.

Portanto, essa demarcação do fim de um processo analítico, que teve como proposta compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada, desenvolvido no município de Esteio / RS, entendem esta proposta de ensino e de que forma desenvolvem suas aulas, baseadas nos princípios e objetivos que regem este programa, não busca compartilhar achados para que sejam encarados de forma genérica, extrapolando estas análises a outros contextos e com outros sujeitos, visto que se desenvolvem a partir de peculiaridades que distanciam as culturas vividas nas diversas instituições de ensino.

O caminho percorrido foi bastante desafiador, uma vez que me situo na condição de professor de Educação Física do município de Esteio, já tendo, inclusive, participado da execução das propostas do PAI, na condição de professor de Educação Física e professor unidocente. Assim, este estudo exigiu um esforço intelectual bastante grande, no sentido de fugir às obviedades que, à priori, eu poderia possuir em referência ao entendimento de tal proposta e como pensam os professores colaboradores. Por conta disso, o desenho teórico metodológico da etnografia, me permitiu pensar o problema e os objetivos a partir dos sujeitos que participam e formam uma cultura escolar específica, assim como buscar elementos à luz da reflexão de como os modos de pensar e agir se materializam em determinado contexto social.

Ao me vincular às duas escolas pesquisadas, pude compreender que os contextos sociais se apresentam de maneiras diversas, ainda que existam alguns

fatores que às tornem próximas. Em relação ao desenvolvimento e execução do PAI, ambas instituições - CMEB Fogueira e CMEB Esquecido - voltam-se aos estudantes provenientes das classes economicamente empobrecidas. Entretanto, o que pude reconhecer nestes dois contextos, é que não há uma preocupação muito ampla em desenvolver uma proposta de ensino que vise a superação das mazelas e violências diversas vividas por estes alunos. Neste sentido, o programa se apresenta como uma possibilidade de que o ensino regular seriado da idade própria não precise se reformular para dar conta de promover uma educação que supere as desigualdades sociais onde uma das suas facetas é a reprovação escolar.

Uma das materializações identificadas referente à marginalização dos adolescentes que reprovaram no ensino escolarizado, e que muitas vezes são vistos como empecilhos ao propósito educativo para aqueles que obtêm o êxito, é o afastamento destes sujeitos para salas de aula que se distanciam dos outros espaços sociais disponíveis nas instituições de ensino. Foi possível identificar, portanto, que as escolas seguem um formato que produz alunos vencidos. Esta premissa dialoga como entendimento de Dubet (2004, p. 551), ao afirmar que a escola que temos hoje, aos moldes meritocráticos, produz alunos “fracassados, alunos menos bons e menos dignos”. Dubet ainda chama a atenção de que uma escola justa deveria levar em consideração os gostos dos alunos, e que também deveria levar em consideração alguns aspectos

É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe. (DUBET, 2004, p. 552)

O contato sistemático com os professores colaboradores apresentou diversos fenômenos que implicam os significados que atribuem ao seu trabalho. O professor Kronos parece sofrer as consequências de uma intensificação do trabalho docente, uma vez que lida com diversos sujeitos de diferentes turmas, não dispondo de tempos significativos para pensar sua prática e refletir sobre suas ações. A professora Kairós, por outro lado, parece dispor de bastante tempo, possibilitando a práxis educativa.

A análise que ora se faz neste estudo se deu na tentativa de compreender e refletir, em três capítulos analíticos, acerca de fenômenos que elaborei em partes para entender a complexidade do problema. Dito isto, me atento a elaborar algumas reflexões finais sobre os objetivos específicos que pautaram este estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico, "compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada articulam os diferentes tempos escolares experimentados por eles e seus alunos", identifiquei que os tempos escolares se apresentam de diferentes formas, variando conforme o contexto em que se apresentam e pelas perspectivas que os professores possuem e experimentam em relação às suas atribuições. Ao chegar às considerações transitórias, reconheço que os nomes escolhidos aos professores colaboradores ganham um significado maior.

O professor Kronos, que levou este nome devido algumas observações realizadas logo no início do trabalho de campo, parece pensar suas ações pautadas em um tempo linear, o qual também parece ser influenciado pelas articulações e cobranças que partem de seus superiores hierárquicos. É possível pensar que suas aulas não preveem momentos que possam fugir ao que fora por ele planejado, desconsiderando, portanto, os saberes e desejos que os alunos trazem consigo. Torna-se viável entender que a articulação dos tempos escolares com seus alunos busca o cumprimento de aspectos burocráticos que são programados através de documentos oficiais, como o plano de estudos e o cronograma da escola.

A professora Kairós, que levou este nome também no início do trabalho de campo, parece articular os tempos que experimenta conforme as ocasiões vão sugerindo. O seu planejamento, embora parta de um plano de estudos que se dá através de conteúdos macros, ganha forma a partir das conversas informais, das ações e das posições que os alunos assumem durante as aulas. Assim, o tempo que a professora Kairós parece articular, é pouco rígido, onde suas ações e os conteúdos abordados surgem a partir de oportunidades que as situações dinâmicas da sala de aula vão sugerindo.

Em relação ao segundo objetivo específico, "compreender como os professores de Educação Física promovem suas aulas em uma educação pautada nos princípios de uma escola justa, discutidos neste projeto e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos", é viável pensar que os conceitos de justiça partilhados pelos professores se apresentam de formas diversas.

Para a professora Kairós, a justiça passa, necessariamente, pela reparação de direitos negados e pela superação, através de movimentos que busquem certa equidade, das desigualdades sociais que também refletem as desigualdades identificadas na aprendizagem dos alunos. Já para o professor Kronos, o sentido de justiça se apresenta como um modelo meritocrático de ensino, onde os alunos

possuem as mesmas dificuldades e potencialidades, sendo o seu esforço determinante ao sucesso e fracasso.

Assim, ainda que os objetivos do PAI possam propor um novo modelo de ensino frente a reprodução histórica de um modelo escolar que potencializa e acentua as desigualdades, a forma como tal programa se desenvolve na prática pode ser pensada como um modo de minimizar os efeitos causados pela reprovação de determinados sujeitos, criando um sistema compensatório àqueles que não conseguem se adaptar. Com isso, é viável entender que os professores promovem suas aulas atravessando momentos de resistência e de conflitos, em algumas ocasiões reforçando a exclusão de sujeitos que integram o PAI, como identificado durante o trabalho do professor Kronos, em outras ocasiões como uma proposta de promover uma educação que emancipe estes sujeitos, à medida que vão conferindo novos sentidos às situações que vivenciam, como reconhecido durante o trabalho da professora Kairós.

Em relação ao terceiro objetivo específico, “identificar os sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física do Programa Ação Integrada na organização, planejamento e execução de seu trabalho”, foi possível refletir que tais sentidos surgem da constituição ideológica enquanto sujeitos que historicamente estão sensíveis e implicados às causas que buscam um bem estar social.

Neste sentido, é possível pensar que a professora Kairós entende que as práticas corporais propostas na Educação Física são um meio para articular os conteúdos vistos em sala de aula e de potencializar a emancipação dos adolescentes inseridos no Programa Ação Integrada. A organização, planejamento e a execução do seu trabalho parte de uma proposta que problematiza a realidade vivida por cada um dos estudantes, ainda que relate que parte do coletivo docente pense que a proposta do PAI acaba sendo um local para afastar aqueles alunos que atrapalham no desenvolvimento do ensino regular seriado da idade própria. Desta forma, significa o seu trabalho uma forma de resistir à promoção das desigualdades.

Em relação ao professor Kronos, a organização, o planejamento e a execução do seu trabalho parece estar influenciada pelas formas como a equipe pedagógica e parte do coletivo docente identificam a Educação Física como área de conhecimento necessária ao desenvolvimento dos alunos. A forma como concebe as relações entre os diversos sujeitos e as áreas do conhecimento dentro do contexto escolar tornam possível pensar que o sentido que atribui a seu trabalho implicam em certo

abandono simbólico de suas aulas, sendo apenas um mediador nas relações que os alunos estabelecem entre si, minimizando a possibilidade de conflitos que possam resultar em ações violentas.

Diante disso, posso afirmar que a política do Programa Ação Integrada para Adolescentes ainda está bastante distante da contribuição para uma escola que possa ser pautada por princípios democráticos e que possam promover o bem estar social. Entretanto, as experiências dos professores e o trabalho de campo possibilitaram compreender que em alguns momentos estes sujeitos assumem um papel que tenta promover a superação das desigualdades que a sociedade contemporânea impõe aos jovens e que acaba marginalizando aqueles que estão nas condições das classes empobrecidas.

Assim, finalizo este estudo ressaltando que o caminho percorrido me proporcionou o contato e a experiência em contextos e com sujeitos que me proporcionaram elementos e significados que compuseram a escrita desta dissertação. Transcorri um caminho com pessoas que exercem diferentes funções e assumem diversos papéis dentro da complexa dinâmica que se apresenta nas instituições pesquisadas. Vivi momentos de extremos desafios e conflitos por conta de ser pesquisador e professor da rede pública municipal de Esteio, concordando e discordando em diversas vezes de algumas situações e opiniões. Conheci as estratégias, arranjos e formas de resistência que se manifestam na ação dos professores colaboradores. Pude aprofundar meus conhecimentos sobre as peculiaridades de um Programa que tem como premissa a justiça social.

Reconheço que este estudo é de grande relevância ao se tratar de uma primeira aproximação teórico-científica acerca do trabalho docente dos professores de Educação Física do Programa Ação Integrada para Adolescentes. As possibilidades conferidas de refletir sobre os dois casos que foram tema desta pesquisa e as possibilidades de ouvir os colaboradores, me fizeram refletir sobre as premissas de uma escola justa, observando e participando das materializações dos dilemas e contradições que foram também apontadas por Dubet (2004) e também contribuir para a autorreflexão dos colaboradores. No entanto, compreendo que este trabalho abre novas perspectivas de estudo, uma vez eu o desenho teórico-metodológico escolhido atribui aos significados um aspecto interpretativo e explicativo que, embora tenham sido desenvolvidos os aspectos validativos, reduzem as interpretações e explicações ao meu entendimento e à forma como me coloco politicamente frente ao objeto de

estudo. Com isso, destaco que outras pesquisas que possam vir a ser desenvolvidas acerca do mesmo fenômeno podem chegar a entendimentos diferentes. Assim, entendo que embora este estudo apresente determinada relevância aos estudos socioculturais em que está ancorado, ele ainda apresenta diversos limites e muitas possibilidades para novas tentativas de refletir, interpretar e explicar o problema proposto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e a desigualdade**. São Paulo, SP: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.
- AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 205-218, nov. 1999.
- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500 a 1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ANDRADE, Rômulo Garcia. **Burocracia e economia na primeira metade do século XIX: a Junta do Comércio e as atividades artesanais e manufatureiras na cidade do Rio de Janeiro, 1808-1850**. 1980. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1980.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lima. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1994.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luís Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano I, n. 1, 2002, p. 73 - 81.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**, de 12 de dezembro 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1934). **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 De Julho de 1934. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 1934.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, RJ 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 02 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, Brasília: MEC, 2010.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 247, p. 27733-27834, 20 dez. 1996.

_____. **Decreto Nº 91.980/85**, de 25 de novembro de 1985. Brasília, DF: MEC, 1985.

_____. **Parecer Nº 699/71**. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71, de 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 1971.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA**. 2011. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2011.

CAMILO, Christiane de Holanda. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 245-261, dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2017.

CONTRERAS, José. La autonomía perdida: la proletarización del profesorado. *In: La autonomía del profesorado*. Espanha: Morata, 2012.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. 182 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In* _____ (orgs.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 15-42.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo migratório e a ação pedagógica dos professores de educação física. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. Vol. 35, nº. 2, Maio/Agosto 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ENQUITA, Mariano Fernández. Tiempo escuela y sociedad. **Cooperación Educativa**, n. 69, p. 22-25, 2006.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. **Proposta de Documento Base para o Plano Municipal de Educação de Esteio**. Esteio, RS: SMEE, 2015.

_____. **Regimento padrão do Programa Ação Integrada para Adultos**. Gestão 2009 -2012.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA Jane (orgs.) Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA**: contexto histórico e desafios da formação docente. Cruz Alta, RS: Universidade de Cruz Alta, 2005. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf> Acesso em: 03 de julho de 2017.

GHIGGI, Gomercindo; CUNHA, Aline Lemos da. Ensaio sobre educação popular: retomando reflexões através de Freire. **Contrapontos**. Itajaí, v. 7, p. 491-506, 2007.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: GIROUX, Henry A. (org). **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GOELLNER, Silvana; REPPOLD; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Rev. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. A Contradição Exclusão/Inclusão na Sociedade e na Escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 5-25, jan./jun. 2005.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado em ciclos**: Um estudo na Rede municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado). UFRGS. Porto Alegre, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, SP: CEDI, 1994

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado, Espanha: Morata, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 45 – 59.

_____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** São Paulo, SP: Martin Claret, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ILHA, Franciele Roos. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

LAPO, Flavinês Lapo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

LEITE, Maria Nilda de Almeida Teixeira; SILVA, Maria Filomena de Freitas; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Paulo Freire: A Gestão Colegiada na Práxis Pedagógico-Administrativa.** In: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LÓPEZ, Felix. Problemas afetivos e de conduta em sala de aula. In.: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004. p. 113 - 128. v. 3.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 12. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso.** In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 168-171.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular.** 2ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 1981.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Editora Moderna, 2003.

MARIANTE NETO, Flávio; STIGGER, Marco. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 95-107, jan. 2011.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação.** 1990. Tese (doutorado) – Departamento de Educação. Universitat de les Illes Balears, Espanha: 1999.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1980

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v.21, n.60. São Paulo, mai/ago, 2007.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2015.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba, PR: Educarte, 2003.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.61-94.

OLIVEIRA, João Baptista Araújo de. Correção do Fluxo Escolar: Um Balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 177- 215, jul., 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** São Paulo, SP: Ática,1997.

PINA, Leonardo Docena. Atividade Física e Saúde: Uma experiência pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. **Motrivência**, Florianópolis, ano XX, n. 30, p. 158-168, jun. 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 8. ed. São Paulo, SP: Cortez: 1993

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos, **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. A Aula de Educação Física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. In: DAO-LIO, J. (Org.) **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo, SP: Record, 1999.

SILVA, Márcia Regina. **Histórias de vida e perspectivas de futuro de educandos do Programa Ação Integrada Adultos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack**. 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, Lisandra; MOLINA NETO, Vicente. Os sentidos da escola e da Educação Física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1139-1158, jul./set. de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40669/31625>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

SILVA, Maria Cecília de Paula; MOREIRA, Anália de Jesus. Lazer, Cultura e EFI: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 141-150, dez. 2008.

SIQUEIRA, André Boccasius, Estudantes do PROEJA: trajetórias e vivências. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – SIMFOP, 3, Universidade do Sul de Santa

Catarina, Campus de Tubarão, 20 a 31 de março de 2011. **Anais**. Tubarão, SC, 2011.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro, RJ: Leya, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Thiago; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Volume I, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Elisabete Carlos do. **A EJA nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2003.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: UnB/CEAD, 2004.

VOSS, Dulce Maria; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412. abr./jun. 2014.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: um estudo nas escolas do morro da cruz**. 2001. 153 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**. Porto Alegre, v.18, n. 1, jan/mar. 2012.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: La etnografía de la investigación educativa. Espanha: Editora Paidós, 1995.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBREAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. 2000. 272 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DAS REVISTAS DE ESTRATO A2

Revista	Descritores		Nº de artigos	Nº de resumos lidos	Nº de artigos lidos
Motriz: Revista de Educação Física	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Movimento	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	1	1	0
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Saúde e Sociedade	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-

APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DAS REVISTAS DE ESTRATO B1

Revista	Descritores		Nº de artigos	Nº de resumos lidos	Nº de artigos lidos
Currículo sem fronteiras	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	5	5	0
		Educação Popular	2 (1 repetido)	1	0
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Educação em Revista	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Educação e Pesquisa	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Horizontes Antropológicos	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Motricidade	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Paideia	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-

	Programa Ação Integrada		0	0	-
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Journal of Physical Education	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	0	0	-
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-

APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DAS REVISTAS DE ESTRATO B2

Revista	Descritores		Nº de artigos	Nº de resumos lidos	Nº de artigos lidos
Pensar a prática	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	4	4	1
		Educação Popular	0	0	-
	Programa Ação Integrada		0	0	-
Motrivivência	Educação Física	Educação de Jovens e Adultos	4	4	4
		Educação Popular	1	1	0
	Programa Ação Integrada		0	0	-

**APÊNDICE D – SÍNTESE DE BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DE
UNIVERSIDADES DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE/RS**

Instituição de Ensino Superior	Dissertações	Teses	Teses ou dissertações lidas
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS</i>	0	0	X
<i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</i>	1	0	1
<i>Universidade La Salle - Unilasalle</i>	0	0	X
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS</i>	0	0	X
<i>Universidade Luterana do Brasil - ULBRA</i>	0	0	X

APÊNDICE E – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Experiência docente anterior
2. Participação da comunidade
3. Participação dos professores
4. Participação dos alunos
5. Diálogo entre equipe diretiva e professor
6. Diálogo entre professores e estudantes
7. Diálogos entre professores
8. Chegada dos pais na escola
9. Chegada dos alunos na escola
10. Localização das salas do PAI
11. Informativos da escola
12. Rotinas de reunião com estudantes
13. Relação com outros professores
14. Atividades de quadra
15. Atividades de sala de aula
16. Localização da escola
17. Nível socioeconômico dos alunos
18. Repetência escolar
19. Fracasso escolar
20. Tempo para planejamento individual
21. Tempo para planejamento coletivo
22. Informações sobre o PAI
23. Intensificação de trabalho
24. Jornada dupla
25. Responsáveis pelos estudantes
26. Isolamento docente
27. Culpabilização dos responsáveis
28. Culpabilização dos estudantes
29. Recursos físicos
30. Recursos materiais
31. Projeto Político-Pedagógico
32. Regimento escolar

33. Meritocracia
34. Igualdade de oportunidades
35. Reparação social
36. Localização das salas do PAI
37. Metodologia rígida
38. Pareceres descritivos
39. Avaliação numérica
40. Interesse dos alunos
41. Alunos trabalhadores
42. Desinteresse dos alunos
43. Planeamento do PAI
44. O papel da Educação Física na escola
45. O papel da Educação física no PAI
46. Reuniões administrativas
47. Relação entre as aulas e experiências dos alunos
48. Tempos docente reduzido
49. Conversas na sala dos professores
50. Vínculo professor estudante
51. Culpabilização docente
52. Necessidade de atender as demandas
53. Testes físicos
54. Jogos cooperativos
55. Rodas de conversa
56. Diálogo unilateral
57. Estrutura da aula
58. Reconstrução da aula
59. Violência escolar
60. Drogadição
61. Preparo para o futuro
62. Seleção de conteúdos
63. Interdisciplinaridade
64. Multidisciplinaridade
65. Educação Física como momento de lazer
66. Conteúdo da Educação Física

67. Afastamento de estudante
68. Regimento do PAI
69. Participação dos responsáveis na aprendizagem
70. Aspectos biológicos na Educação Física
71. Aspectos sociais na Educação Física
72. Motivação dos estudantes
73. Burocracia escolar
74. Tempo de descanso docente
75. Cultura corporal
76. Divisão dos materiais
77. Disposição das salas de aula
78. Disposição dos estudantes
79. Observação constante da supervisão escolar
80. IDEB
81. Aprovação escolar
82. Alunos desinteressados
83. Saídas de sala de aula
84. Tempos fragmentados
85. Aulas teóricas
86. Aulas práticas
87. Convivência social
88. Equilíbrio do ambiente
89. Participação
90. Cópia no caderno
91. Histórico dos alunos
92. EJA de maneira compulsória
93. A função da EJA
94. Formação acadêmica
95. Atividades culturais
96. Formação profissional
97. Exposição de trabalhos
98. Conversas de corredor
99. Atividades de livre-escolha
100. Uso do celular em sala de aula

101. Uso do celular em quadra
102. Desistência da aula
103. Eleições escolares
104. Formação de chapas
105. Ensinar algo producente
106. Conversas paralelas em aula
107. Desejo de voltar a estudar
108. Limitações cognitivas
109. Campeonato de futsal
110. Desinvestimento docente
111. Controle dos alunos
112. Controle dos professores
113. Desvalorização profissional
114. Jogos competitivos
115. Superação dos limites
116. Continuidade nos estudos
117. Quadra distante das salas de aula
118. Inauguração da quadra esportiva
119. Carga horária da Educação Física
120. Formações da Rede Municipal de Ensino
121. História de vida dos professores
122. Plano de carreira do magistério
123. Fisiologia do exercício
124. Aspectos biodinâmicos
125. Leitura da realidade
126. Avaliação como forma de motivação
127. Esportes coletivos
128. Planos de estudos da Educação Física
129. Planos de estudos do PAI
130. Família não aparece na escola
131. Pesquisa com responsáveis
132. Migração pendular docente
133. Migração constante das famílias
134. Evasão de estudantes

135. No PAI não reprova
136. Atuação da orientação pedagógica
137. Participação da Educação Física nos conselhos de classe
138. Educação Física como tapa-buracos
139. Entendimento da Educação Física pela equipe diretiva
140. Escassez de recursos humanos
141. Remuneração docente
142. Conversas com a professora titular
143. Conversas com a professora de Língua Estrangeira
144. Experiência docente na educação social
145. Experiência docente na rede pública
146. Experiência docente na rede privada
147. Função social da escola
148. Participação da assessoria pedagógica
149. Indisciplina escolar
150. Falta de empatia com a escola
151. Refeições dos estudantes
152. Significado da escola para os estudantes
153. Prazer de estudar
154. Aprendizagem significativa
155. Habilidades e competências
156. Inclusão digital
157. Sentido de justiça
158. Redes de mídias sociais / Facebook
159. Leitura e escrita
160. Atividades extraescolares
161. Momentos de lazer dos estudantes
162. Composição familiar diversa
163. Nível de escolarização dos familiares
164. Habilidades psicomotoras
165. Esforço em realizar as atividades
166. Desistência da atividade
167. Contato via memorando online
168. Planejamento via *app* de smartphone

169. Planejamento padronizado
170. Merecimento de nota
171. Observação qualitativa
172. Notas x parecer descritivo
173. Educação popular
174. Contribuição da EFE para a formação profissional
175. Escola e mundo do trabalho
176. Eixos temáticos
177. Palavras geradoras
178. Localização da sala da equipe diretiva
179. Construção da identidade
180. Construção da cidadania
181. EFE e meio ambiente
182. Orientações da SME
183. Autonomia do professor
184. Autonomia dos alunos
185. Resistência docente
186. EFE e musicalização
187. Talentos dos estudantes
188. Descontrole da turma
189. Refeições durante as aulas
190. Futebol presente na cultura dos alunos
191. Política nas aulas de EFE
192. Historicidade dos esportes
193. Grupos divididos entre meninos e meninas
194. Fotografia da equipe diretiva na escola
195. Participação do Conselho Escolar
196. Presidência do Conselho Escolar
197. Saída da sala dos professores
198. Mudança de semblante ao buscar as turmas

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação nº 14

Instituição: CMEB Fogueira

Data: 05/10/2017

Início: 07:46

Final: 10:12

Apesar do trânsito intenso, consegui chegar antes do sinal sonoro que dá início às aulas. Identifico que existem muitos alunos fora da escola, aguardando o sinal. Há uma divisão por grupos de faixas etárias bem clara, parecem ser alunos da mesma turma. Em geral, os grupos formados na frente da escola são predominantemente de adolescentes do sexo masculino, havendo, proporcionalmente, poucas alunas inseridas nestes grupos. Os alunos maiores, que parecem ser dos anos finais, chegam caminhando sozinhos, em duplas ou em trios. Os alunos menores chegam caminhando acompanhados de um adulto. Aparentemente, existem crianças de famílias diferentes que são acompanhadas por um único adulto. Ao chegarem na escola, as crianças permanecem tranquilas. Estão, aparentemente, com sono. O sinal sonoro soa, sinalizando que todos devem adentrar os portões da escola. Entretanto, os alunos maiores parecem não dar interesse, permanecendo conversando nos pequenos grupos. Passados alguns minutos começam a adentrar os portões.

Saio do carro e me dirijo à escola. Identifico que a aglomeração maior de estudantes se dá no hall da escola, onde permanecem aguardando os seus professores. Um a um, os professores vão aparecendo e se dirigindo às salas de aula. Não há formação de filas ou alguma organização a respeito da espera dos docentes. Os professores simplesmente aparecem, identificam alguns alunos da sua turma e começam seu deslocamento, seguidos pelos estudantes. Os alunos menores aguardam as professoras na porta das suas salas de aula, que são no térreo. Identifico que o professor Kronos cruza o hall da escola e se dirige à sala de aula, acompanhado pelos alunos do PAI. Me desloco em direção à sala, aguardo todos entrarem.

Ao entrar na sala, olho para os estudantes e cumprimento-os com “bom dia” mas poucos respondem. O professor Kronos senta-se à mesa e começa a realizar a chamada dos alunos, registrando as presenças e faltas. Sento-me ao fundo da sala, como forma de obter uma visão de todo o ambiente. Ao finalizar a chamada dos alunos, o professor comunica que o cronograma está bem atrasado em relação aos testes físicos. Informa que na data de hoje, realizarão pré-tênis e o cabo de guerra.

Alguns alunos, através de falas e gestos, parecem desconhecer o pré-tênis. O professor explica que se trata do “popular frescobol”. Alguns alunos fazem piadas acerca do termo, mas demonstram, agora, compreender do que se trata este teste físico. Passa, então, o cronograma da aula no canto esquerdo do quadro branco disposto na sala de aula, apontando que deverão desenvolver as atividades de pré-tênis, de cabo de guerra, de futebol e de pebolim. Estes dois últimos devem ser realizados enquanto os colegas estiverem participando das atividades avaliativas. O professor comenta que as atividades teóricas que tem passado nas últimas aulas devem estar no caderno. Comenta sobre a importância destas atividades “Não é por que vocês estão aqui, no [CMEB Esquecido], que vocês não precisam saber disso. Precisam sim!”. Informa que nas próximas aulas vai realizar a conferência dos textos e que isto constituirá a ‘nota’ deles no final do trimestre.

Após estes avisos, o professor convida os estudantes a se dirigirem ao pátio e fala que aqueles que não estiverem na realização dos testes devem permanecer jogando “fla-flu” (pebolim). Por alguns minutos, o professor se ausenta do pátio, enquanto os alunos permanecem neste local, conversando em pequenos grupos. O professor surge com uma caixa com materiais diversos e começa a estruturar a atividade, montando a área delimitada ao pré-tênis. Há uma aluna, de fones de ouvido, falando ao celular. O professor questiona quem será a sua dupla, mas ela responde que não realizará a atividade. Numa nova investida, o professor questiona “Por quê?” e ela responde, parecendo estar incomodada com o questionamento, “Porque não!” Após a segunda resposta, o professor permaneceu observando a aluna, com expressões faciais que denotam desaprovação. Dois a dois, os alunos foram sendo chamados para a realização do teste físico. O teste se constitui em uma dupla, onde cada componente segura uma raquete de madeira, devendo rebater uma bola de tênis em um espaço demarcado por cones pelo professor, sem deixá-la cair. Cada aluno pode rebater apenas uma vez na bola, direcionando-a ao colega. O teste se constitui em 3 fases: uma fase denominada pelo professor como “teste” e as outras duas de “avaliação”, onde em cada uma delas seria para avaliar um componente da dupla. Enquanto os alunos realizam o teste, o professor faz contagens e registra o número de vezes em que a bola foi rebatida no seu caderno. Reconheço que os alunos não possuem uma coordenação motora adequada à exigência da atividade. Poucos estudantes conseguem passar de 10 rebatidas. Não há um questionamento maior ou uma reflexão acerca dos números de acertos. Os alunos utilizam seus acertos para

competirem e compararem entre si, dizendo “eu fiz 12”, por exemplo. Havendo os alunos terminado este teste, o professor solicita que se dirijam até um espaço no pátio, onde o piso é de concreto.

Identifico que a supervisora escolar aparece ao pátio e permanece alguns segundos observando os alunos, que se dirigiam até este novo espaço. Com uma corda, o professor nomeia alguns alunos, do modo a formarem trios para se posicionarem às extremidades da corda. A atividade consiste em fazer com que as fitas que estão próximas à extremidade cheguem até uma marca delimitada por um cone, onde cada trio deve puxar a corda, empregando força à equipe contrária, que também realiza o mesmo procedimento. Nesta atividade, todos participam, até mesmo a estudante que havia se negado na tarefa anterior. Acredito que a competitividade e os movimentos exigidos, que, à priori, não necessitam de um desenvolvimento motor mais apurado, contribuem para a participação dos estudantes. O professor realiza modificações no trio original, passando aqueles sujeitos que se demonstraram mais fortes na primeira para a composição onde havia meninas. Os alunos, quando não estão nas atividades, realizam de forma autônoma o pebolim e o futebol. Ao terminar as atividades, o professor disponibiliza dois tabuleiros de xadrez aos estudantes, que passam a utilizá-lo.

Sento-me em um banco, numa posição que me privilegia a observação de todos os estudantes. O professor pega uma cadeira, a coloca próxima a mim, senta-se e pergunta: “o que temos para hoje?” Explico que estava fazendo algumas anotações sobre a rotina da escola e sobre o comportamento dos alunos. Estendo o braço, oferecendo amigavelmente e convidando o professor a olhar as anotações, mas ele se nega, diz que não é necessário, de maneira descontraída. Pergunto como ele reconheceu a participação dos alunos e como planejou a atividade, ele ressalta, a exemplo das observações anteriores, que sua atividade foi pensada para manter um envolvimento dos estudantes em alguma atividade que possibilitem os movimentos corporais. Explica que há a necessidade mantê-los ocupados, para que não briguem e não inventem alguma atividade que atrapalhe a dinâmica escolar. Enquanto a conversa segue, os alunos parecem bastante engajados no pebolim e no xadrez, as duas meninas presentes na aula neste dia, permanecem sentadas, conversando. Sigo dialogando com o professor, que passa a me contar sobre alguns anseios que sente em relação ao seu trabalho como treinador em academias. Questiono se ele como ele identifica a constante presença da supervisora escola durante as suas aulas. Ele

comenta que estas visitas são constantes, e são uma das formas que ela atua para ver se não tem nenhum aluno praticando algum ato reprovável. Neste instante, a supervisora cruza o corredor onde estávamos conversando, então ele profere: “Ó! Já passou para dar uma controlada. Ela sempre passa para ver se eles estão comportados”. Segue argumentando que por este motivo uma das suas maiores preocupações em relação às aulas do PAI é a convivência pacífica dos estudantes: “Prezo pelo equilíbrio do ambiente! Planejo atividades que façam com que eles aprendam a conviver de forma amigável, sem criar nenhum embate! Em geral, eles explodem por qualquer coisa, se tornam agressivos, brigam! Eles devem conseguir conviver socialmente.” O diálogo segue acontecendo e ele me conta alguns fatos que tem encontrado no seu trabalho como professor de Educação Física em academias. Entende que está ficando velho e que seus contratos têm diminuído, restando-lhe alguns empregos não formais, geralmente cobrindo as férias ou a falta de alguns profissionais. Entende que seu tempo neste setor está acabando, e que deverá voltar-se ao campo educacional, uma vez que, na sua percepção, nas escolas a idade parece não causar tanto efeito no julgamento do seu público-alvo sobre suas competências.

O sinal sonoro anuncia o início do intervalo e o fim da aula do Professor Kronos para o PAI. Ele recolhe os seus materiais e se dirige à sala dos professores. Acompanho até a porta da sala. Reparo que ele se senta ao sofá, distante dos demais professores. Outro professor senta-se ao lado dele e começam a conversar em voz baixa. Me dirijo até o pátio da instituição para observar a dinâmica dos estudantes neste momento. O acesso à quadra esportiva permanece fechado. Alguns alunos jogam futebol no pátio da escola. Os alunos menores correm, parecem estar realizando alguma brincadeira de faz de contas. Ao que aparenta, a ordem neste momento é estabelecida pelas profissionais da limpeza, que fazem algumas intervenções quando alguma criança se expõe alguma situação que possa se apresentar como um risco. Uma destas profissionais permanece ao portão da escola, como forma de manter a segurança para que nenhuma criança saia da instituição. A mesa do pebolim está rodeada de alunos. Parece haver uma competição, onde aquele que perde, dá lugar ao próximo jogador. As meninas maiores não participam de jogos onde a prática corporal seja evidente. Preferem conversar em pequenos grupos. Alguns alunos, os mais velhos, sentam-se e conversam em um grande grupo. Sento-me em um dos bancos. Identifico duas meninas conversando. Uma delas pertencente

à turma do PAI e a outra é aparentemente muito mais nova. Conversam sobre relações afetivas, sobre ser mãe, e sobre o perfil de parceiro ideal para ter um filho. A princípio, possuem alguma conhecida em comum que está passando por uma gravidez e que possui a mesma faixa etária das duas, isto é, na adolescência. Não há muitos materiais para os alunos explorarem de forma lúdica. Os jogos se limitam ao futebol, onde a bola, pelas dimensões e cores que se destoam daquelas que até então havia visto na escola, parece pertencer a algum dos alunos, ao jogo de xadrez emprestado pelo professor Kronos e pelo pebolim, que sempre está à disposição dos alunos. Muitos estudantes se utilizam de telefones celulares. Não há alguma situação que fuja ao considerado esperado de alunos desta idade. Alguns alunos trocam alguns “puxões” e “empurrões”, mas não se demonstram ser manifestações violentas, apenas expressões de alguma situação inusitada no pebolim. Algumas palavras que podem ser reprováveis em uma cultura erudita parecem fazer parte do cotidiano de muitos alunos. De maneira recorrente, chamam-se uns aos outros de palavras que parecem ofender suas mães ou conotar serem de orientação sexual diversas, que parecem se dar no sentido de ofender, mas é encarado de forma que isso não se configure em uma ofensa. O novo sinal sonoro anuncia que é findado o intervalo. Os alunos começam a se deslocar até o hall da instituição. Repetindo o processo que fora apresentado no início das aulas. Vou até a sala dos professores, me despeço do professor Kronos, agradecendo a oportunidade de poder observar mais uma aula.

**APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À
MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS**



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

Porto Alegre, de de 2017.

Prezados(as) Senhores(as):

Com satisfação apresentamos o professor PATRICK DA SILVEIRA GONÇALVES, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para realizar a coleta de dados de seu projeto de pesquisa “DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO À BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o 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.

Nadia Cristina Valentini

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação e
Ciências do Movimento Humano - UFRGS

APÊNDICE H- TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Esteio / RS Telefone: (51) _____

Declaro que o Professor/Pesquisador Patrick da Silveira Gonçalves está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: “DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO À BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS”, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender o trabalho docente do(a) professor(a) de Educação Física que atua no Programa Ação Integrada para Adolescentes desta escola da rede municipal do município de Esteio / RS.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, assim como observar as aulas e o cotidiano desta escola.

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 desenvolvidas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Esteio, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo do representante legal da escola

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da pesquisa “DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO À BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

2. Participantes da pesquisa: O principal responsável pela pesquisa é o Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; Bairro Jardim Botânico; Porto Alegre / RS; CEP 90690-200.

3. Sobre as entrevistas e observações: Trabalharemos com entrevistas individuais, pré-agendadas, de acordo com sua disponibilidade, com duração entre 30 e 60 minutos, para colher informações sobre seu trabalho como professor de Educação Física. Esta entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente devolvida a você para conferir o que foi registrado. As observações serão realizadas durante as aulas de Educação Física, intervalos, reuniões e outras atividades cotidianas da escola.

4. Riscos e desconforto: Os riscos e desconfortos que possam haver por você participar da entrevista serão minimizados e não ocorrerá nenhuma intervenção fisiológica. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. A utilização da entrevista será posterior a sua validação e os dados, bem como sua participação no estudo podem ser retirados a qualquer momento bastando informar sua decisão.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pelos estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS para a elaboração da dissertação de mestrado do aluno Patrick da Silveira Gonçalves e compor artigos científicos, capítulos de livros, entre outros materiais de cunho acadêmico-científico. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Todas

as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e a todos que de alguma forma estão ligados ao ambiente escolar para melhor operar neste cenário.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo “DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO À BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

_____ /_____/_____
Assinatura do sujeito Local Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desde sujeito para a participação deste estudo.

_____ /_____/_____
Assinatura do sujeito Local Data