

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado

Ricardo Reuter Pereira

Porto Alegre, dezembro de 2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Mestrando: Ricardo Reuter Pereira

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre, dezembro de 2004

“Prefiro ser esta metamorfose ambulante do que ter
aquela velha opinião formada sobre tudo”.
(Raul Seixas)

AGRADECIMENTOS

Manifestar gratidão é uma atitude necessária após a realização de algo, pois, nada se faz sem ajuda. Durante o árduo caminho que percorri durante o mestrado posso dizer, com felicidade, que muitas pessoas me acompanharam e me ajudaram. Algumas pessoas me possibilitaram realizar a pesquisa, outras me auxiliaram a desvendar os mistérios de algumas literaturas, outras me auxiliaram a verificar a escrita e outras me falaram simples palavras amigas que de simples não têm nada. Utilizo este espaço para agradecer:

A Deus por preservar o lado mítico que ainda existe dentro de cada um de nós possibilitando o entendimento de que sempre podemos mais;

Ao Professor Molina, pela oportunidade que me possibilitou de fazer um mestrado depositando confiança no meu trabalho, pelos momentos de aprendizado que pudemos ter juntos e pela atenção dispensada durante as orientações. Molina, aprendi muito contigo;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul por me acolher como seu aluno;

Ao Centro Universitário FEEVALE pelos incentivos à realização desta etapa acadêmica;

À Márcia, minha mãe, e Eduardo, meu irmão, Anna Paula minha filha por sempre me acolherem em seus corações;

Agradeço aos professores que foram os “atores” deste estudo, sempre mostrando disponibilidade e, principalmente, muita paciência;

À Coordenadoria da SMED de Porto Alegre pela atenção e disponibilidade em me auxiliar neste estudo;

À Professora Dra. Malvina Dornelles por sugerir caminhos que me levaram a entender o que é interdisciplinaridade;

Ao “Mestre” Fernando Machado de Lemos que incentivou e orientou meus primeiros passos dentro da Educação Física;

À Maitê, que sempre esteve disposta a conversas amigas e esclarecedoras em meio aos seus inúmeros afazeres;

Ao Gustavo, colega e amigo, presente para dar força nos momentos bons e naqueles em que só uma pessoa amiga para agüentar...

Ao Perci, colega de muitos anos, que, em muitos momentos, serviu de escuta para os meus problemas;

Aos Professores do PPGCMH pelas trocas de conhecimento que promoveram;

À Regina pelo incentivo e apoio nas horas difíceis;

Ao “pessoal” da secretaria do PPGCMH, por ser, ao mesmo tempo, prestativo e competente e, principalmente, pela amizade;

Aos colegas do grupo de estudo F3P. À Vera pelas conversas e várias leituras a que se dispôs a fazer do meu trabalho, promovendo grandes contribuições; ao Fabiano pelas conversas amigas e esclarecedoras; ao Santini pela amizade e pelo bom humor que trazia às reuniões; à Cecília pelo se comprometimento com o grupo, e aos demais integrantes que, mesmo pelo pouco contato, certamente se fizeram presentes.

Um agradecimento também a todos aqueles que, mesmo não estando aqui neste espaço, de uma forma ou outra me ajudaram um pouco ou muito nesta trajetória.

A todos, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
SUMÁRIO.....	6
LISTA DE APÊNDICES.....	8
LISTA DE QUADROS	9
RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
RESUMEN	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE UM NOVO PARADIGMA PARA O CONHECIMENTO.....	23
1.1 Fragmentação e Interdisciplinaridade	23
1.2 O Contexto da Escola	30
1.3 A Organização Escolar por Ciclos de Aprendizagem.....	37
1.4 A Escola Municipal de Porto Alegre	42
1.5 Educação Física na Escola.....	56
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO:.....	67
2.1 Características do Estudo.....	67
2.2 - Participantes	72
2.3 - Negociação de Acesso	77
2.4 - Estudo Preliminar.....	85
2.5 - Observação	89
2.6 - Diário de Campo	98
2.7 - Entrevista Semi-Estruturada	103
2.8 - Análise de Documentos	108
2.9 - Análise das Informações.....	111
2.10 - Triangulação	112
2.11 - Validez Interpretativa	114
CAPÍTULO 3 – ENFRENTANDO OS DESAFIOS INTERDISCIPLINARES.....	116
3.1 - Educação Física na Escola.....	118
3.1.1 - Dificuldades nos Momentos Pedagógicos	123
3.1.2 - As Turmas de Progressão	131
3.2 - Proposta Político-Pedagógica: Avanços e Resistências.....	136

3.3 - Formação de Professores: Escolha Profissional	157
3.3.1 -O Percurso dos Professores.....	158
3.3.2 - Formação Inicial	169
3.4 - Professores de Educação Física e Interdisciplinaridade.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO	206
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	216

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo de carta de apresentação.....	224
Apêndice 2 – Pauta de observação das reuniões.....	225
Apêndice 3 – Pauta de observação das aulas de Educação Física.....	226
Apêndice 4 – Fragmento de diário de campo.....	227
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	228
Apêndice 6 – Transcrição de entrevista.....	229
Apêndice 7 – Unidades de significado das entrevistas.....	239
Apêndice 8 – Observações realizadas.....	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quanto ao tempo de formação inicial.....	75
Quadro 2 – Quanto à formação profissional.....	75
Quadro 3 – Tempo de prestação de serviço no magistério municipal ..	76
Quadro 4 – Tempo de prestação de serviço em geral.....	76
Quadro 5 – Documentos procurados de forma intencional.....	109
Quadro 6 – Documentos apresentados espontaneamente.....	110

RESUMO

O presente estudo aborda a interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre, âmbito educativo onde é adotada a organização curricular por ciclos de formação. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola desta rede de ensino, local onde procurei compreender, a partir dos professores de Educação Física, como eles constroem sua prática docente orientada por um projeto político pedagógico que prevê um ensino interdisciplinar como eixo norteador. Participaram, como colaboradores da pesquisa, sete professores de Educação Física. A intenção deste estudo é contribuir para a reflexão a respeito da compreensão do *estar* dos professores na escola através de um estudo de caso. A metodologia utilizada é do tipo etnográfico, o que permitiu um contato intenso com os professores de Educação Física em seu cotidiano. Durante o trabalho de campo foram utilizadas observações em aulas, análise de documentos e entrevistas em profundidade com os professores, possibilitando uma análise desde a perspectiva dos colaboradores sobre o trabalho interdisciplinar na escola. O processo analítico revelou que os professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, apresentaram dificuldades em lidar com a prática interdisciplinar tanto no cotidiano de suas aulas quanto no conjunto das relações que são estabelecidas com os outros professores do coletivo docente. Essas dificuldades decorrem de limitações que surgem desde a formação profissional, que enfatiza o ensino esportivo e a transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, compondo, assim, o imprinting cultural dos professores de Educação Física; a estrutura física e a estrutura curricular da escola que não demonstra ter se alterado de forma significativa para possibilitar ações interdisciplinares, constituindo-se numa cultura escolar presa a parâmetros disciplinares e fragmentadores de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Física escolar; prática pedagógica; professores de Educação Física; estudo de caso; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present study approaches the interdisciplinary concept in the pedagogic practice of Physical Education teachers in the municipal schools of Porto Alegre, Brazil, the educative sphere where the curricular organization per instruction cycles has been adopted. It is about a research performed in a school of this schooling net, the site where an attempt has been made to understand, from the Physical Education teachers, how they build their teaching practice oriented to a political pedagogical project that foresees interdisciplinary teaching as guiding axis. Seven teachers of Physical Education participated as collaborators of the research. The intention of this study is contributing for a reflection with respect to understanding the act of being of the teachers in the school by means of case study. The utilized methodology is of the ethnographic type that allowed an intense contact with the teachers in their day-to-day activity. Upon the field work, observations of classes have been made, documents have been analyzed and in-depth interviews were performed with the teachers that provided an analysis from the perspective of the collaborators about the interdisciplinary work in the school. The analytic process has revealed that the teachers of Physical Education who collaborated with this study showed difficulties in dealing with the interdisciplinary practice in their day-to-day practice in the classes as wells with the relationships as a whole that are established with other teachers of the teaching group. These difficulties derive from the limitations that arise right upon the professional education that emphasizes the sportive teaching and the conveyance of technical and instrumental knowledge composing this way the cultural imprinting of these teachers; the physical structure and the curricular structure of the school that do not demonstrate significant changes to make interdisciplinary actions possible, revealing a school culture attached to disciplinary and fragmenting knowledge parameters.

Keywords: School Physical Education; pedagogic practice; teachers of Physical Education; case study; interdisciplinarity.

RESUMEN

El presente estudio aborda la interdisciplinariedad en la práctica pedagógica de los maestros de Educación Física de la red municipal de enseñanza de Porto Alegre, Brasil, el ámbito educativo donde es adoptada la organización curricular por ciclos de formación. Tratase de una investigación realizada en una escuela de esta red de enseñanza, sitio donde se buscó comprender, a partir de los maestros de Educación Física, cómo ellos construyen su práctica docente orientada por un proyecto político-pedagógico que prevé una enseñanza interdisciplinaria como eje norteador. Siete maestros de Educación Física participaron como colaboradores de la investigación. La intención de este estudio es contribuir para la reflexión con respecto a la comprensión del **estar** de los maestros en la escuela por medio de un estudio de caso. La metodología utilizada es del tipo etnográfico, lo que permitió un contacto intenso con los maestros en su rutina diaria. Durante el trabajo de campo, fueron realizadas observaciones en clases, analizados documentos y entrevistas en profundidad con los maestros, lo que posibilitó un análisis de la perspectiva de los colaboradores sobre el trabajo interdisciplinario en la escuela. El proceso analítico reveló que los maestros de Educación Física, colaboradores de este estudio, presentaron dificultades en tratar con la práctica interdisciplinaria tanto en la rutina diaria de sus clases como con el conjunto de las relaciones que son establecidas con otros maestros del colectivo docente. Estas dificultades resultan de limitaciones que surgen ya en la formación profesional que enfatiza la enseñanza deportiva y la transmisión de conocimientos técnico-instrumentales componiendo, así, el *imprinting* cultural de estos maestros; la estructura física y la estructura curricular de la escuela que no demuestran alteraciones significativas para posibilitar acciones interdisciplinarias, constituyéndose en un cultura escolar presa a parámetros disciplinares y fragmentadores del conocimiento.

Palabras llave: Educación Física escolar; práctica pedagógica; maestros de Educación Física; estudio de caso; interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

Este estudo lança um olhar sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e sua relação com o ensino interdisciplinar, levando em consideração a perspectiva dos atores envolvidos nesse contexto educativo.

A escolha desse tema, feita de forma intencional, surge a partir de minhas inquietações profissionais. A prática pedagógica do professor de Educação Física no ensino escolar é de meu particular interesse, pois, exercendo a docência em escolas públicas por mais de dez anos, pude acompanhar, a partir de sua estrutura interna, quão complexas são as relações estabelecidas dentro desse contexto. Tanto no contato professor-aluno quanto no contato professor-professor busquei soluções para qualificar o processo educacional e, na intenção de não ficar alheio aos fatos que aconteciam, fui colecionando dúvidas e questionamentos que me estimularam a procurar conhecimentos novos e informações que possibilitassem compreender o contexto onde atuava.

A preocupação excessiva dos professores de Educação Física com o ensino dos esportes e a aparente distância que mantêm com os objetivos que o coletivo docente das escolas deve atender para integralizar uma proposta pedagógica, me fez entender que, embora pertencendo à grade curricular das escolas, a Educação Física se constitui em uma disciplina à parte, desconexa,

desintegrada das demais. Um dos símbolos dessa desintegração é descrito por Molina Neto (1998), quando se refere ao isolamento dos professores de Educação Física na utilização de uma sala específica, afastada dos demais membros do coletivo docente.

A minha decisão de verificar a interdisciplinaridade na prática dos professores de Educação Física escolar, no município de Porto Alegre, parte do pressuposto de que existe uma dicotomia no ambiente escolar. Enquanto a Educação Física lida com o corpo, outras disciplinas se encarregam de atender às necessidades da mente, do cognitivo (o que reforça a dicotomia ainda tão presente nas escolas entre corpo/mente em pleno século XXI). O presente estudo procura compreender as estratégias utilizadas pelos professores integrantes de uma instituição pública de ensino que busca alternativas através de uma nova forma de olhar o ensino, adotando o ensino por ciclos de formação que viabiliza uma prática interdisciplinar como eixo orientador das práticas pedagógicas materializadas em um projeto pedagógico inovador, oposto aos projetos educacionais convencionais, constituído sobre bases disciplinares.

A escola de base disciplinar reflete a organização curricular que, historicamente construída, privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura escolar com o objetivo de atender aos anseios de uma modernidade vinculada a um modelo instituído de relações de produção

capitalista originados a partir da Revolução Industrial, quando a escola se direciona para o preparo para o trabalho (ENGUITA, 1989).

Destaco, ainda, que, tendo atuado como professor de Educação Física em escolas públicas, percebi que um dos momentos privilegiados para o planejamento, circunscrito ao espaço de algumas reuniões que deveriam ser predominantemente pedagógicas, pautaram-se, principalmente, para não dizer exclusivamente, em um direcionamento administrativo¹, pois, dada a sua preferência, não sobra tempo para as discussões pedagógicas. Posso citar, como exceção, as reuniões de início de ano, nas quais os professores se reúnem por área para realizar os planejamentos que deveriam ser elaborados para serem “arquivados” como exigência legal. A prática pedagógica, não só do professor de Educação Física, mas de todo o coletivo docente, parece-me um tanto isolada das outras. Nem mesmo entre os professores de Educação Física nota-se uma articulação dos conteúdos de forma mais estruturada de acordo com séries, período do ano, projeto pedagógico da escola, etc.

O tratamento isolado, ou excessivamente isolado dos conhecimentos, é alvo de críticas de Morin (1996, 2000, 2001, 2002a, 2002c), Santomé (1998), Zabala (2002), Fazenda (2001, 2003), Japiassú (1992, 1996), Hernandez (1998), entre outros. Esses autores buscam alternativas que venham a diminuir o distanciamento estabelecido a partir da fragmentação do conhecimento que

¹ Bossle (2003) e Günter (2000) ao realizarem seus estudos com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre relataram, a partir das falas de professores, que as reuniões possuíam um direcionamento mais administrativo do que pedagógico.

hoje se estabelece tanto no meio científico quanto na instituição escolar. Morin (1996, 2000, 2001, 2002a, 2002c) compreende que o mundo não pode ser percebido através de uma visão hiperespecializada, que os fenômenos não podem ser simplificados e que somente serão entendidos em sua complexidade. Santomé (1998) e Zabala (2002) sugerem que o currículo escolar pode se organizar de forma integrada e não somente na forma disciplinar comumente utilizada. Da mesma forma que Santomé (1998), Hernandez (1998) também entende outras possibilidades para o arranjo curricular disciplinar, e sugere o desenvolvimento do currículo escolar por projetos de trabalho para mobilizar as ações dos estudantes. Japiassú (1992, 1996) entende que trabalhar o conhecimento de forma isolada e fragmentada constitui-se numa patologia do saber e sugere a ação interdisciplinar como a solução para essa “patologia”. Fazenda (2001, 2003), como os autores acima, entende que há uma necessidade de ações interdisciplinares que mobilizem o ensino para o entendimento dos fenômenos do mundo, pois, o que caracteriza a ação interdisciplinar é a ousadia na busca pelo outro e na aceitação do outro no diálogo. Nessa perspectiva, os professores devem se assumir como interdisciplinares, buscando constantemente o diálogo com os outros membros do coletivo docente.

Além da experiência profissional em escolas públicas – estadual e municipal –, atuo como professor de uma instituição de ensino superior. Tenho oportunidade, através da pesquisa, de encontrar subsídios para reflexões sobre a escola e o ensino fundamental no ambiente acadêmico. Articular a teoria e a

prática é fundamental para construir conhecimentos que tenham significado e que mobilizem os acadêmicos a refletir sobre a prática do professor de Educação Física e o seu papel, não só na sua especificidade, mas no conjunto do coletivo docente de instituições de ensino.

O envolvimento dos acadêmicos nessas discussões é sair de uma perspectiva de ensino como transmissão de conhecimentos, identificada por Freire (1981, 1987) como ensino bancário, e adotar uma postura de professor que transforma e se transforma constantemente, caracterizando-se como um profissional reflexivo, que reflete na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992). Esse é outro fator motivador para o meu trabalho de pesquisa: elencar, a partir do estudo direto do cotidiano das aulas, elementos que venham a contribuir para a formação do futuro professor. Elementos coletados de um contexto atual e que possibilitem fazer convergir a formação inicial dos professores de Educação Física com os ensinamentos emergentes de projetos desafiadores, promovendo a reflexão crítica, apresentando como se constitui a realidade no cotidiano das escolas, e não um ensino realizado mediante uma teoria muitas vezes isolada e descontextualizada. Concordo, portanto, com Freire (1998) quando se refere à necessidade de o professor ser um pesquisador, alegando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. E continua: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o

professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 32).

A experiência acima citada em instituições de ensino é a mola propulsora que me leva a querer investigar o ambiente escolar que, além de se apresentar como alvo de muitos questionamentos, o considero rico em informações. A escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ocorre pela peculiaridade do projeto pedagógico inovador que rompe o paradigma do ensino seriado, optando pelo ensino por ciclos que, entre outros objetivos, prioriza a busca pela valorização do cidadão, sua preparação não só para o mundo do trabalho, mas, também, para um entendimento de mundo mais significativo mediante um ensino que busca romper com o ensino fragmentado fundado em um projeto baseado no ensino interdisciplinar.

O interesse pelo projeto da escola por ciclos também foi alvo de discussões da SMED no município de Gravataí, por volta do ano de 2000, quando lecionei nesse município. Porém, foram encontrados, durante o processo, obstáculos tanto de ordem administrativa quanto de resistência de determinados grupos de professores para sua implantação. Esse fato me levou a procurar compreender como o professor de Educação Física exerce sua prática, inserida num projeto pedagógico que, mesmo com algumas resistências, permanece atuante.

Analisar a ação do professor de Educação Física sob a perspectiva de um trabalho interdisciplinar também significa entender o seu envolvimento com todo o coletivo docente da escola que faz parte, tanto no planejamento dessa ação interdisciplinar quanto na própria ação pedagógica integrada com o objetivo de atender as necessidades de ensino-aprendizagem identificadas na proposta pedagógica.

Assim sendo, o objetivo geral dessa investigação é compreender o desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática docente dos professores de Educação Física, como parte integrante da Proposta Pedagógica do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre.

Frente ao exposto, apresento a seguinte questão de pesquisa:

De que modo os professores de Educação Física desenvolvem sua prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto político-pedagógico da escola por ciclos desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Apresento, agora, as perguntas que nortearam este estudo como forma de identificar as principais questões que foram levantadas para a compreensão do fenômeno a ser estudado:

- Qual o entendimento que os professores de Educação Física têm da interdisciplinaridade?

- Quais os conteúdos que o professor de Educação Física utiliza em suas aulas, na possível relação interdisciplinar que estabelece com os demais membros do coletivo docente?

- Como o professor de Educação Física estrutura o planejamento em conjunto com os outros professores do coletivo docente?

- O que interfere no cotidiano da prática pedagógica interdisciplinar?

No decorrer do estudo de campo, através do contato com os professores de Educação Física, eles criticaram a etapa de formação inicial em relação à realidade no ensino escolar, fato que me levou a acrescentar um outro questionamento:

- Como se constituiu a formação dos professores de Educação Física participantes do estudo?

Esse questionamento, resgatado, posteriormente, nas entrevistas realizadas ao final da investigação, permitiu novas reflexões e maior

compreensão do trabalho dos professores de Educação Física durante o cotidiano de suas aulas.

A dissertação que ora apresento está organizada da seguinte forma: primeiro procuro realizar, mediante uma revisão bibliográfica, uma aproximação com a origem da fragmentação do saber e sua influência no ensino escolar. Posteriormente, abordo a questão da interdisciplinaridade. A seguir, descrevo o ensino por ciclos e a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que prevê, através de complexos temáticos, a busca da interdisciplinaridade e, na seqüência, apresento a disciplina de Educação Física e sua relação com o ensino escolar. Finalizo a primeira parte abordando a Educação Física escolar.

Na segunda parte da dissertação descrevo e argumento sobre as decisões metodológicas. Justifico a opção pela pesquisa qualitativa e o uso da abordagem etnográfica, com estudo de caso, orientadora deste estudo, o que possibilitou retratar o cotidiano dos professores de Educação Física. Descrevo também, os instrumentos utilizados para atender os objetivos da investigação, os critérios de seleção da escola e dos professores colaboradores deste estudo², bem como os procedimentos utilizados para a análise das informações.

² No presente estudo são intitulados “professores colaboradores” os professores de Educação Física pesquisados que tiveram participação efetiva neste estudo. Não deixo porém de reconhecer que outros membros do coletivo docente também colaboraram para a concretização deste.

Na terceira parte deste estudo construo o diálogo entre a bibliografia e as informações do trabalho de campo manifestadas através das falas dos professores, das observações realizadas e a utilização de documentos que foram importantes no desenvolvimento do estudo. A parte três divide-se em quatro tópicos:

1. Educação Física na escola;
2. A proposta político-pedagógica: avanços e resistências;
3. Formação de professores: escolha profissional;
4. Os professores de Educação Física e a interdisciplinaridade.

Ao final, realizo as considerações transitórias que julgo pertinentes ao desenvolvimento do estudo, que, mesmo sendo localizadas contextualmente, contribuem para esclarecer e compreender a relação entre a interdisciplinaridade e a prática pedagógica dos professores de Educação Física no trabalho docente que exercem na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, como parte de seu projeto político pedagógico.

CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE UM NOVO PARADIGMA PARA O CONHECIMENTO

1.1 Fragmentação e Interdisciplinaridade

A abertura ao mundo revela-se pela curiosidade, pelo questionamento, pela exploração, pela investigação, pela paixão de conhecer. Manifesta-se pela estética, pela emoção, pela sensibilidade, pelo encantamento diante do nascer e do pôr-do-sol, da lua, da avalanche de ondas, das nuvens, das montanhas, dos abismos, da beleza dos enfeites naturais dos animais, do canto dos pássaro; e essas emoções vivas estimularão a cantar, desenhar, pintar. Incita todos os começos (MORIN, 2002b, p.40).

Um dos eixos deste estudo é a análise de alguns autores sobre a interdisciplinaridade, que a consideram uma pretensa solução dos problemas gerados pela fragmentação do mundo, promovida, fundamentalmente, pela ciência moderna orientada pelo pensamento cartesiano-newtoniano.

Embora sejam realizados esforços para superar esse pensamento parece que, passados dois séculos de dominação desta forma de pensar o mundo, não ocorreram mudanças significativas. O mundo continua regido pelo

paradigma do reducionismo e da disjunção do conhecimento³ sem considerar a complexidade necessária ao entendimento dos acontecimentos do mundo.

A visão de Descartes sobre o mundo é anunciada em seus princípios descritos no *discurso sobre o método*⁴. Além de orientar um pensamento fragmentador para a solução dos problemas, Descartes, mediante seu modelo de racionalidade, entende o homem como um ser que “conhece” as coisas do mundo através do pensamento (intelecto) sem a interferência da sensibilidade (emoção). Seu pensamento racionalista também promoveu uma dicotomia corpo/mente (entre outras dicotomias) como partes integrantes de esferas separadas, privilegiando o mundo das idéias e da razão em detrimento de sua manifestação material.

O paradigma cartesiano separa sujeito e o objeto, cada qual na sua esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta associação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, liberdade/determinismo, sentimento/razão (MORIN, 2002a, p.26).

Soma-se ao pensamento cartesiano o modelo mecanicista proposto por Newton. Tudo pode ser pensado numa lógica mecânica de funcionamento. Nessa visão mecanicista, originada em Descartes e desenvolvida por Newton, o mundo é comparado a um relógio, ou a uma máquina perfeita, composta por partes que isoladamente garantem o seu funcionamento e que é governada por

³ Zabala (2002) demonstra que nem sempre foi assim. Os primeiros filósofos gregos entendiam que a unidade do conhecimento era um dos princípios diretores no estabelecimento de diferentes currículos. Os sofistas gregos propunham o estudo de disciplinas que levavam os alunos ao entendimento do desenvolvimento humano como um todo.

⁴ Descartes(1998). *Discurso sobre o método*. Brasília: UnB.

leis matemáticas exatas (CAPRA, 1982). É estabelecida, assim, a crença na certeza do conhecimento.

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como às vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de sermos humanos (MATURANA e VARELA, 2003, p.22).

A influência do paradigma cartesiano-newtoniano, inaugurado no século XVIII, reflete uma visão especializada de mundo em que o homem se vê à parte do mundo, da natureza, como parte desconectada, isolada. O homem está na natureza, nela interfere e dela se utiliza numa relação exploratória⁵. Está prescrito, a partir daí, um projeto de cunho tecnocientífico para o homem.

As disciplinas científicas são produtos desta ordem racional que nos impulsionou a ver as coisas de maneira fragmentada. É certo que o conhecimento científico organizado dentro dessa perspectiva de ver o mundo possibilitou ao homem realizar grandes descobertas; no entanto, promoveu, paralelamente, certo número de aspectos negativos, que só aparecem como

⁵ Maturana e Varela (2003) identificam o representacionismo como forma predominante de conhecer o mundo. Nesta perspectiva, a visão de mundo é baseada na objetividade, descartando qualquer forma de subjetividade o que seria comprometedor da exatidão científica. O mundo contém as informações e o papel do homem seria extraí-las por meio da cognição. Segundo os autores, esta concepção possui como principal característica a fragmentação traduzida na separação sujeito-objeto (ao contrário de uma visão sistêmica que percebe o mundo integrado, em que o sujeito e objeto vivem dinamicamente em interações). O mundo existe independente de nossa experiência nele e com ele. Contestando esta visão entendem que vivemos **no** mundo fazendo parte dele. Vivemos com os outros seres vivos compartilhando o processo vital. Construimos e somos construídos pelo mundo, não a partir de uma atitude passiva e sim a partir de interações. Desta forma não podemos identificar um mundo numa dimensão fragmentada racional objetiva. As interações promovem uma dimensão afetiva (também racional mas não puramente racional), de encontro, que não pode ser desprezada. Nesta dimensão esta presente a subjetividade e a incerteza do devir.

inconvenientes secundários ou subprodutos menores (MORIN, 2000)⁶. Nessa ótica, os conhecimentos são reduzidos às suas partes e a soma das partes é capaz de demonstrar o todo das quais são integrantes. Em oposição a essa forma de conceber o mundo, Morin (1999) sugere o princípio hologramático, ou seja, “o todo está na partes que está no todo” (p.113). Neste princípio, cada ponto do holograma contém a presença do todo que o contém. Morin (2002a, 2002c) também sublinha que a inteligência mecanicista que só sabe separar, fragmenta o mundo em pedaços e unidimensionaliza os problemas que, cada vez mais, se apresentam multidimensionais, constituindo-se em uma “inteligência cega”.

Embora essa forma de perceber o mundo lance olhares para o ser humano a partir de um a priori racional, o homem sempre carregou uma razão sensível, “um modo de conhecimento que saiba integrar estes parâmetros que são considerados habitualmente como secundários: o frívolo, a emoção, etc.” (MAFESOLI, 1999, p.11). Esse autor entende que mesmo sendo considerada secundária, em certas épocas, essa sensibilidade da razão está em tempos de emergir como pivô do qual vai se ordenar toda a vida social.

Nesse ponto, penso que pode ser produtivo fazer referência ao jogo de xadrez como um recurso metafórico, um jogo que estou acostumado a jogar em minhas horas de lazer. Existem programas muito bons que exercitam a

⁶ Morin (2000) cita, como traços negativos produzidos por esta perspectiva de mundo, os inconvenientes da superespecialização (enclausuramento ou fragmentação do saber), a separação entre as ciências do homem e ciências da natureza, o progresso científico como produtor de potencialidades subjugadoras ou mortais (bomba de Hiroshima) paralelamente ao seu produto benéfico, entre outros.

nossa prática para melhor jogar. Pois bem, quando se joga contra a “máquina”, pode-se constatar que as jogadas dessa máquina contém um componente unicamente racional, jogadas baseadas em milhões de combinações matemáticas e precisas que levam a uma exatidão sem fronteiras para chegar ao objetivo final que é conquistar o Rei do adversário – neste caso, o humano. Por outro lado, e sem deixar de levar em conta a lógica matemática necessária ao desenvolvimento deste jogo, encontra-se o homem. Destaco duas características humanas, entre outras, que julgo importantes. A primeira é a busca pela vitória no sentido humano de prazer. A satisfação inerente ao humano em ganhar pelo simples fato de ultrapassar um desafio imposto que pode promover o gozo pela vitória ou a tristeza pela derrota se a tentativa for mal sucedida. A segunda característica que se apresenta neste jogo é o olhar humano para ele. Ao contrário da máquina, o homem percebe uma beleza numa jogada, no posicionamento de certas peças ou no conjunto delas e, tem-se por satisfeito ao jogar uma partida considerada excepcional mesmo não vencendo ao final, ou seja, ao contrário da “máquina” o homem não é apenas racional. Fiz referência a este jogo como poderia ter feito à música, ao teatro e a outras manifestações presentes na cultura do homem.

Nesse mesmo sentido, Maturana (2002) entende que a racionalidade está sempre a serviço de um domínio de ações em que o homem se move, influenciada por um estado emocional se opondo, assim, ao pensamento cartesiano:

Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isto na práxis da vida cotidiana, mas negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais (MATURANA, 2002, p.15).

A partir disso, compreende-se outra lógica para o viver. O pensamento racional simplificador faz o homem agir de maneira mecânica/linear, o que impõe um *dever ser* que não considera o emocional (característica humana) levando ao entendimento que o mundo pode ser entendido fragmentado. Na lógica do pensamento complexo, considerando-se que está presente uma razão sensível-emocional, torna possível a noção de um *estar*, estar aqui, presenteísmo que agora direciona o viver do homem e que o faz perceber o mundo não mais de maneira fragmentada. Não mais querer ser feliz, como um objetivo distante, movido pelo pensamento racionalista, mas simplesmente estar feliz (viver o momento) reconhecendo o componente emocional que direciona o seu agir. Assim, “elabora-se um modo de ser onde o que é experimentado com o outro será primordial” (MAFESSOLI, 1999, p. 12).

Nesse contexto, a busca pelo conhecimento se veste de uma condição afetual⁷. Torna-se vida. Ultrapassa-se a dimensão de *ter de aprender* (condição estabelecida pelo conhecimento sistematizado, isolado do todo) para o *ser no aprender* (novo estado que une o aprender à condição de ser humano).

⁷ Condição emocional que está presente no ser humano. Estar envolvido em suas ações.

Dessa forma, passa-se a vislumbrar uma sociedade que percebe mais beleza na incerteza da vida do que numa certeza programada permitindo então que se contemple um mundo transitório, compreendendo que as coisas nem sempre seguem uma ordem imutável e restrita e que movimentos de desordem causam desequilíbrios que promovem a construção de novas ordens. Essa desordem, segundo Morin (2000), toma sentido não de destruição, mas de construção, um caos revelador de novas possibilidades. E é nesse sentido que Souza afirma que,

dar um outro rosto para a desordem (mudança ou transformação de algo), significa compreender que a realidade aparentemente dual e dialética, a oposição ou conjunção entre uma coisa e outra, transforme-se em algo que já não é nem uma nem outra coisa, ao mesmo tempo em que mantém elementos fundamentais das duas. Assim pode ser também com idéias e com nossas relações com o outro, caso estejamos dispostos à compreensão "(SOUZA, 2002, p. 33)

Através dos autores citados, pode-se perceber como se constitui o mundo moderno. A visão mecanicista ganha força e se torna o paradigma que determina os rumos do pensamento coletivo. Esse pensamento mecânico a respeito do mundo faz com que o homem perceba os problemas de uma forma puramente racional, afastando, assim, sua dimensão emocional. No entanto, outra forma de perceber o mundo já começa a ser vislumbrada e dá indícios de que um novo paradigma esteja surgindo. Nesse novo paradigma, o lado emocional do homem passa a ser considerado, mostrando que uma visão extremamente racional, que leva o homem a abandonar o seu lado emocional, não serve mais. Nesse novo paradigma passa-se a aceitar o mundo das incertezas ao invés de certezas absolutas. É um paradigma orientado pela

integração, junção, visão sistêmica, holismo, enfim, o paradigma oposto ao da fragmentação e isolamento do conhecimento.

As concepções de mundo que se constrói durante a existência refletem-se nas instituições sociais, entre elas a escola. A visão mecanicista orienta a construção dessa instituição baseada principalmente na formação de trabalhadores para o modelo industrial, a seguir expressa.

1.2 – O Contexto da Escola

A escola é o local formalmente instituído com a intenção de conduzir os processos de acesso aos conhecimentos científicos e a cultura socialmente acumulada. Entende-se, aqui, que esses conhecimentos não são apolíticos. A escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros ou da forma com que será conduzido este processo é de suma importância para a produção de um determinado tipo de cidadãos para o mundo (GIROUX, 1990, FREIRE, 1998), uma vez que, pela escola, todos passam ou deveriam passar. Também representa um local de preparação para o mundo do trabalho (ENQUITA, 1989) no qual se insere um processo de socialização. Esse processo de socialização dos sujeitos é realizado a partir de um desenho social preconcebido. Os alunos aprendem os valores da cultura dominante e a aceitá-los como padrão de referência normal. Essa aceitação constitui uma cultura de submissão.

O perfil racionalista em que a escola é desenhada se insere no contexto do pensamento moderno em que, a partir deste, estruturam-se as instituições sociais que, posteriormente, são potencializadas a partir da construção do modelo industrial. Neste modelo estabelece-se um projeto de homem racional direcionado a um desenvolvimento tecnocientífico que invade os setores de trabalho impulsionado pela Revolução Industrial. Dentro das indústrias são colocados obstáculos para que os trabalhadores não participem dos processos de tomada de decisões e do controle empresarial. Neste contexto o homem que pensa ou executa o trabalho intelectual é separado daquele que executa o trabalho manual (SARUP, 1986). É o modelo fordista taylorista⁸ e sua política fragmentária que invade a indústria e a vida social (SANTOMÉ, 1998). Respeitando esta visão, o homem passa a realizar atividades fragmentadas e mecânicas, não possuindo a dimensão do todo que constitui seu trabalho. Chaplin (19--), no filme Tempos Modernos, ilustra, de forma crítica e bem humorada, esta situação.

Esse modelo de sociedade industrial é adaptado ao espaço escolar, influenciando a organização curricular da escola que privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura das escolas, com o objetivo de atender aos anseios de uma sociedade vinculada a um modelo instituído de relações de produção capitalista originado a partir da Revolução Industrial, em que a instituição escolar se direciona ao preparo de sujeitos para o mercado de trabalho (ENQUITA, 1989; SANTOMÉ, 1998; SARUP, 1986).

⁸ Termo conhecido na teoria geral da administração como Administração Científica.

Segundo Sarup (1986), a correspondência do modelo de ensino nas escolas com o modelo capitalista é um método de disciplinar as crianças das classes operárias, produzindo uma população adulta subordinada. Sendo assim, “o principal papel da educação é a produção de uma força de trabalho adequada num sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes” (SARUP, 1986, p. 150).

No currículo estruturado para o cotidiano escolar, o ensino é apresentado como um conjunto de disciplinas que conduzem os seus saberes específicos por profissionais (especialistas) habilitados e certificados para ensinar determinados saberes e, dessa forma, consolida-se o processo de escolarização. Esse modelo ganha visibilidade nas conhecidas grades curriculares e nos quadros de horários, expostos na sala dos professores. Soma-se a isto a forma como são estruturadas as relações espaciais (salas de aula, direção, secretaria, etc.) e temporais (horário de entrada e saída, intervalo para o recreio escolar, etc.)

Os currículos escolares estão formados por uma soma de disciplinas selecionadas sobre relativos critérios de importância e organizados sob parâmetros estritamente disciplinares. Seleção que na maioria dos planos oficiais de estudo do mundo concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas segue a lógica disciplinar (ZABALA, 2002, p.18).

Além disso, existe a micropolítica da escola (BALL, 1994) que interfere na elaboração dos horários, tendo em vista o status político e epistemológico

de cada disciplina. No interior da escola, considerado pelo autor um campo de lutas, há uma evidente hierarquia entre as disciplinas, umas sendo consideradas mais “poderosas” que outras. Cita o autor que entre estas estão as disciplinas de matemática, línguas e ciências.

Ao mesmo em tempo que a escola se fragmenta internamente, se fecha para a sociedade. Os conhecimentos produzidos ou ensinados no seu interior pouco se integram com o que acontece fora de seus muros. Não se trata, aqui, de desprezar os conhecimentos veiculados dentro da instituição escolar, mas que estes se vinculem às necessidades de um aprender a ser. Segundo Arroyo (2000, p. 191) “as escolas continuam muito isoladas e seus mestres também. Isolados atrás de grades curriculares”. Os professores conhecem a realidade que cerca a escola, vão às ruas, mas quando voltam à escola “voltam às grades curriculares, ao isolamento das aldeias de suas áreas e disciplinas” (ARROYO, 2000, p. 191).

A partir da crítica a esse contexto, alguns autores propõem a interdisciplinaridade como alternativa que leva a um novo entendimento sobre a construção do currículo e da maneira como são conduzidas as relações sociais dentro no âmbito escolar. Entendida não só como uma integração de disciplinas, mas uma integração de “todos os envolvidos no processo educativo” (JAPIASSÚ, 1996, p. 49), sua ação sugere uma mudança na forma das relações mantidas entre estes, lançando um outro olhar para as relações epistemológicas no interior da instituição escolar.

O conhecimento não é “propriedade” de disciplinas isoladas e não provém delas. Torna-se condição para a possibilidade de se vivenciar a interdisciplinaridade que os integrantes deste processo libertem as amarras do egocentrismo, do etnocentrismo e de todos os isoladores que hierarquizam e impedem que a relação movida pelo estar junto solicite. A todo conhecimento deve ser reconhecida importância. Como diz Morin (2002b), tanto o saber simbólico/mitológico/mágico quanto o racional/lógico/empírico compõe uma dialogicidade que faz parte dessa construção.

Neste mesmo sentido, concordo com o entendimento de Freire (1998) e Pérez Gómez (1998) quando consideram a importância de resgatar a experiência dos alunos, de suas vidas, de sua cultura, para impulsionar as relações educacionais no âmbito da escola. Pérez Gómez (1998) afirma que o cruzamento do conhecimento “vulgar” ou experiencial do aluno com o da cultura acadêmica lhe permitirá a “reconstrução do conhecimento que adquire em sua vida anterior e paralela à da escola” (p. 63). Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática, na escola, que ultrapassa o conhecimento objetivo e aproxima o ato pedagógico do conhecimento da vida dos alunos, promovendo, também, uma aproximação das relações sociais com a comunidade envolvida. A convivência social é percebida como um dos aspectos que dão forma ao processo educacional.

Assumir essa convivência na escola se aproxima do que Maffesoli (1999) denomina uma nova estética para o social, uma outra lógica para as relações: a da identificação. As identidades são individualistas dão vez à identificação que é muito mais coletiva, pois, “a cultura do sentimento é a consequência da atração” (p. 37). O objetivo principal é o estar junto, é se integrar ao outro. Passa a existir um laço de reciprocidade entre os indivíduos que são movidos pelas afinidades. Não há espaço para olhar para o outro como diferente e sim como semelhante, numa “alma coletiva”, em que a única obrigação é a de “unir-se, ser membro do corpo coletivo” (MAFFESOLI, 1999, p. 37).

Compreendo, a partir do exposto que, muito mais que buscar uma simples relação entre as disciplinas e seus conteúdos, numa relação matemática, o movimento interdisciplinar busca a ruptura com a abrupta dicotomia entre o racional e o sensível, entre o conhecimento objetivo e aquele que pertence à vida dos alunos; busca outra perspectiva para a produção do conhecimento para além de formas tradicionais, até então utilizadas, que afasta os alunos (sujeitos) do conhecimento (objeto). Isto significa resgatar características que fazem do ser humano um ser mais emocional e apaixonado pelas coisas do saber. Possibilita outra estética no olhar para a educação. Não a estética inclusa no sentido artístico, mas a integração da emoção, do sensível (Maffesoli, 1999) e no sentido dado por Morin (2002b): “O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade”. A estética

é concebida não somente como uma característica das artes, mas no sentido original do termo: “sentir” (p.132).

Caso se concorde que existe um a priori emocional que estabelece condições para possibilitar o conhecimento humano, o tratamento fragmentado linear e mecânico dado aos conhecimentos, na forma disciplinar, no currículo, não parece favorecer essa condição. Dentro de propostas educacionais, algumas lançam um olhar diferenciado sobre a educação, proporcionando um caminho diferente daquele construído pelo olhar disciplinar. A interdisciplinaridade vem constituir este caminho. Entendo a interdisciplinaridade como uma ação conjunta entre os professores e suas disciplinas, visando a compreensão do todo que constitui o conhecimento. As partes são ressignificadas quando trabalhadas na perspectiva de integrar o todo, abandonando a visão de um conhecimento que tem o fim em si mesmo. Porém, a interdisciplinaridade é mais do que isto, é lançar uma visão diferenciada sobre o próprio mundo e entender que ele só pode ser compreendido em sua totalidade e complexidade. É perceber que os problemas do mundo perpassam questões simples, possuindo múltiplas influências, e, desta forma, também requerem soluções que percebam a sua complexidade. É superar a consciência ingênua, adotando uma consciência crítica, que demanda não apenas o conhecimento da realidade, mas a sua análise e as razões de ser dos problemas para poder se constituir em ações transformadoras da realidade. É essencial, portanto, que aqueles que buscam

uma perspectiva interdisciplinar também se percebiam interdisciplinares, reconhecendo a beleza (no sentido estético) que esta ação solicita.

O ensino por ciclos de aprendizagem se apresenta como uma proposta que sugere inovações (entre elas a interdisciplinaridade na prática pedagógica do coletivo docente) para o processo educacional que é realizado nas escolas, o qual apresento a seguir.

1.3 - A Organização Escolar por Ciclos de Aprendizagem

Há muitos anos, pessoas relacionadas ao ensino⁹ vêm se preocupando em pensar novas alternativas que rompam com o evidente fracasso escolar que assola as instituições de ensino. Este fracasso é pautado nas práticas tradicionais de ensino que exigem que o aluno adquira certos comportamentos e consiga atingir objetivos predeterminados, no tempo estabelecido pelo professor, dentro de um currículo que padroniza e compreende iguais todos os alunos, detentores das mesmas capacidades e que podem sofrer as mesmas provações. Desta forma, a instituição escolar se caracteriza por ser um local de excelência. Perrenoud (2000) define esta excelência como a qualidade de uma prática que se aproxima de uma norma

⁹ Destaco o plano de reforma proposto por Lagevin-Wallon, realizado na França após a II guerra mundial. Este projeto sugeria uma reforma do sistema francês de ensino, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno bem como a inclusão de classes de aceleração e o estabelecimento de um número máximo de alunos em cada turma.

ideal. Aqueles que conseguirem atingir os objetivos são premiados, certificados. Aqueles que não foram bem sucedidos são os fracassados, excluídos.

Uma alternativa que busca transformar esse quadro é a proposta por ciclos de aprendizagem. Nascida na França, porém já sendo motivo de reflexão por pedagogos do mundo inteiro que vêm no ensino o absurdo que é dividir aprendizagens formais em etapas tão breves (PERRENOUD, 2004), e na intenção de romper com a idéia de formação escolar como uma sucessão de programas anuais, a organização por ciclos de aprendizagem ganha forma e dá seu primeiro impulso na configuração de uma nova maneira de perceber o ensino. Assim pergunta-se: O que diferencia os ciclos de aprendizagem de um ensino seriado tradicional? Apesar das diversas propostas de inovação em relação ao ensino, a forma como este vêm se constituindo ainda possui características muito presentes de uma prática tradicional que considera a figura do professor como detentor do saber e capaz de divulgar este saber¹⁰, ignorando, freqüentemente, o conhecimento anterior dos alunos. Desde sempre, a aprendizagem centra-se na figura do professor; o professor ensina e o aluno, passivamente, se coloca na posição de aprendiz.

O ensino por ciclos de aprendizagem modifica a visão a respeito da relação ensino-aprendizagem, deslocando a atenção do “como se ensina” para

¹⁰ Relaciono esta modalidade de ensino ao que Freire (1998, 1996) conceitua como ensino bancário. Entende o autor que dentro desta perspectiva o aluno é visto como um indivíduo que é um depositário de conhecimentos e quem tem a função de fazer este “depósito” em sua cabeça é o professor. Enquanto o professor detém todos os conhecimentos o aluno é percebido como um receptor passivo, pronto a receber estes conhecimentos.

um olhar mais centralizado na aprendizagem dos alunos. Esse vínculo relacionado com a aprendizagem dos alunos respeita o tempo individual de cada aluno, procurando avançar em relação à lógica do ensino seriado caracterizado pela prisão ao tempo cronologicamente estabelecido pelo ano escolar e o regime disciplinar. Os ciclos são entendidos como etapas, ciclos de vida que, na escola estão representados por organizações temporais (que podem ser de vários anos), prevendo o desenvolvimento do aluno dentro destes. Perrenoud (2004) define os ciclos de estudos como

uma série de etapas anuais formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação: os programas do mesmo ciclo são do mesmo gênero, com grades horárias e recortes disciplinares análogos; demandam professores de mesmo estatuto; alunos e professores de um mesmo ciclo são freqüentemente agrupados em um mesmo prédio escolar (p.12).

A descrição acima dá a entender a exigência de integração que é feita aos professores que atuam em uma organização escolar pautada em ciclos de aprendizagem que, para isto, devem abandonar a excessiva fragmentação dos conhecimentos, marca do ensino seriado tradicional. É lançado um olhar diferenciado para os programas, áreas de conhecimento integrantes do ciclo e até a organização da estruturação física da escola que prevê um ambiente que promova maior aproximação, tanto dos professores quanto dos alunos de mesmo ciclo escolar.

A organização de turmas por ciclos de aprendizagem, portanto, não se limita a reunir os alunos em anos-ciclo tendo como orientação as idades dos

escolares (KRUG, 2002). Algumas concepções dentro do ensino por ciclos também são propostas. Inovações tais como o pensar pedagógico dos professores, a forma de administrar os ciclos, as formas de avaliação, o respeito ao desenvolvimento individual e o envolvimento dos pais de alunos¹¹.

Conforme Perrenoud (2000), outra característica vinculada aos ciclos de aprendizagem é a organização modular. Segundo o autor,

um ciclo seria concebido como uma rede de módulos de ensino-aprendizagem, cada uma delas apresentando uma especificidade temática (...) a divisão do trabalho entre professores poderia ser constituída essencialmente sobre a divisão dos diversos módulos (p.112).

Ao apresentar essa característica inerente aos ciclos de aprendizagem, o autor acima citado revela a importância de um trabalho interdisciplinar, em que a integração e a cooperação entre os vários professores que integram o módulo temático são uma exigência.

As inovações que os possíveis avanços dos ciclos de aprendizagem sugerem promovem a sua aceitação como modelo de ensino em vários países, entre eles o Brasil. Bossle (2003) relata que na década de oitenta os ciclos começam a ganhar espaço passando a integrar a educação na Rede Estadual de São Paulo (1983) e na Rede Estadual de Pernambuco (1987) e, na década de noventa, passa a integrar a Rede Municipal de São Paulo (1991) e a Rede Municipal de Belo Horizonte que, ao adotar os ciclos de

¹¹ Sobre as diferenças de concepção no ensino por ciclos de aprendizagem ver Perrenoud (2004) Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.

aprendizagem, dão o primeiro impulso para a quebra do paradigma do ensino seriado. Segundo Barreto e Mitrulis (2004) uma das características que orienta os ciclos nessas cidades é a de uma educação voltada para as classes mais desfavorecidas, em que a educação parte da cultura dos alunos.

Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências sócio-culturais dos alunos, e as séries foram substituídas por ciclos que abrangiam todo o ensino fundamental em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. Calcados no trabalho coletivo, as propostas demandavam que os docentes dela se apropriassem, participando ativamente da sua própria construção e implementação (MITRULIS e SÁ BARRETO, 2004. p.204).

O ponto de partida do ensino passa a ser a realidade em que os alunos se encontram. Porém, à medida que os alunos se apropriam do conhecimento, ampliam-se as fronteiras culturais. Para tanto, os professores devem assumir um papel coletivo, ou seja, trabalhar em conjunto para dar conta das aprendizagens a partir da realidade sociocultural dos alunos e, conseqüentemente, transpor a perspectiva disciplinar do conhecimento.

Lima (2000) também sublinha que a organização por ciclos dá uma nova significação à escola. Além de um espaço de aprendizagem, a escola passa a exercer um papel de formação humana. O conhecimento não é concebido isoladamente, mas várias áreas de conhecimento auxiliam na formação dos alunos e na sua constituição como sujeitos, constituindo, assim, uma concepção interdisciplinar necessária à construção do conhecimento e à formação humana. Esta concepção de conhecimento também altera a visão

sobre o processo avaliativo. O aluno passa a ser avaliado como um todo e não em disciplinas isoladamente. Nesse sentido, a avaliação busca, através das informações coletadas, subsídios para avançar no processo educacional, contribuindo para novas ações de planejamento pedagógico. A avaliação deixa de ser centrada no aluno, verificando somente seu desempenho cognitivo, passando a ter uma dimensão mais global sobre o conjunto da escola.

Posterior à adoção do modelo dos ciclos de aprendizagem pela Rede Municipal de São Paulo e Rede Municipal de Belo Horizonte outras cidades também passam a discutir a viabilidade de um projeto educacional baseado na orientação curricular por ciclos de progressão. Porto Alegre decide enfrentar o desafio de mudar a perspectiva do ensino tradicional para o ensino por ciclos, o que descrevo a seguir.

1.4 - A Escola Municipal de Porto Alegre

A escola municipal de Porto Alegre esta inserida no contexto da escola pública. Para tanto, oferece um ensino voltado às classes populares, objetivando a superação da condição de submissão e dominação a que estão submetidas, propondo uma mudança estrutural no ensino e não apenas uma reforma das estruturas existentes. A construção da proposta político-pedagógica voltada para o ensino por ciclos, na rede municipal de ensino de

Porto Alegre, faz parte de uma reestruturação do modelo de ensino iniciado pela administração municipal que toma posse no ano de 1989, constituída, predominantemente, por partidos da “esquerda” política e encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores¹², autodenominada de Administração Popular.

Inicialmente, o projeto pedagógico pautou-se por buscar subsídios em uma proposta construtivista orientada pelo pensamento de autores como Piaget, Wallon e Emília Ferreiro. No ano de 1993, por efeito de sua reeleição, o grupo de partidos reunidos sob a denominação de Administração Popular intensifica os estudos direcionados a discussões sobre novas concepções de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para o modelo pedagógico vigente, constituído pelo ensino seriado. A evasão escolar e a constante repetência (como forma de exclusão e fracasso escolar) são as molas propulsoras do desencadeamento de um pensamento direcionado a transformações. As alternativas que a proposta político-pedagógica lança mão, por exemplo, as turmas de progressão, a forma diferenciada de avaliação, o respeito à idade do educando entre outras, procura acabar com problemas tradicionalmente enfrentados nas escolas, entre eles a defasagem idade-série, o fracasso escolar gerado a partir de constantes repetências, a inserção dos jovens precocemente no mercado de trabalho, os quais não foram resolvidos na prática curricular do ensino seriado tradicional.

¹² Além do Partido dos Trabalhadores, integram este grupo de partidos o Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro e Partido Verde.

Entendendo que a participação popular é fundamental para o desenvolvimento das políticas de inclusão, em 1994 realiza-se o I Congresso Constituinte que possibilita às comunidades escolares formadas pelos pais, alunos, professores e funcionários, discutirem os eixos norteadores que servem de base para a construção da “nova” escola municipal e a orientação das práticas pedagógicas do ensino escolar. As discussões centram-se em quatro eixos: Gestão democrática, currículo, avaliação e princípios de convivência (SMED, 2000).

Essas discussões, então, abordam as questões relacionadas aos problemas identificados com as práticas realizadas a partir de um ensino seriado tradicionalmente constituído. As questões que servem de pano de fundo relacionam-se com o caráter exclusivo da escola que separa os alunos “bons”, que sabem os conteúdos, dos alunos “ruins”, assim classificados por não saberem ou não conseguirem desenvolver a aprendizagem dos conteúdos de maneira satisfatória; com a avaliação que através de uma prática classificatória segue a lógica utilizada nas fábricas, no mundo do trabalho, premiando os alunos mais competentes e utilizando a reprovação como símbolo de castigo para os indisciplinados e menos competentes, de acordo com o olhar da escola; com uma organização fragmentada entre o coletivo docente internamente e suas relações com a direção das escolas, supervisão, alunos e funcionários; e uma preponderância do ensino do conteúdo em detrimento de relações mais aprofundadas entre eles para proporcionar

verdadeiras relações de ensino-aprendizagem, em que o aluno possa situar seus conhecimentos no mundo em que vive¹³.

Acredito que a principal contribuição da Escola Cidadã reside na educação para e pela cidadania, pois procura conscientizar os alunos de seu papel crítico na sociedade. Contribui, portanto, para a criação dessa cidadania, caracterizando-se como um espaço de organização da sociedade para a defesa e compreensão de seus direitos e deveres. Segundo Freire (1997)

a escola cidadã é aquela que se assim como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber da liberdade (s/p).

A partir das discussões realizadas no fórum estabelecido pelo I Congresso Constituinte¹⁴, são elaborados os princípios da escola cidadã, os quais orientam e organizam os níveis e modalidades do ensino municipal, que permanecem inalterados até o II Congresso Constituinte. Nesse segundo

¹³ Uma discussão interessante sobre esse assunto pode ser encontrada no Caderno Pedagógico n. 21, II Congresso Municipal de Educação (SMED, 2000).

¹⁴ Foram realizados dois Congressos Constituintes. O primeiro, realizado em 1995, pautou sobre a reflexão sobre os quatro eixos – concepções de conhecimento e currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão democrática – elaborando também os princípios norteadores da Escola Municipal. O II Congresso Constituinte, realizado em 1999, foi realizado no sentido de repensar a escola a partir da experiência já realizada e teve como eixos temáticos a democratização de acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão. A intenção era propor a reflexão sobre a relação existente entre a escola e a sociedade (SMED, 2000).

momento de discussão, são elaborados onze novos princípios que vêm a contribuir com a intenção declarada no projeto político-pedagógico do município de Porto Alegre.

O I Congresso Municipal Constituinte culmina com a elaboração de uma nova organização curricular, orientada, então, pelos ciclos de formação, que abandonam a lógica do ensino seriado tradicional e levam em consideração o desenvolvimento do aluno vinculado à sua idade. São propostos três ciclos compostos por três anos cada ciclo, que correspondem, respectivamente, às etapas de infância, pré-adolescência e adolescência. Segundo Baldino e Krug (1999) esta forma de organização:

significa que as crianças e adolescentes, ao serem enturmados na escola, deixam de sê-lo por conhecimentos anteriormente adquiridos na escola e a escola passa a considerar, para além do conhecimento construído, as necessidades que são próprias da experiência de cada aluno, além das necessidades e construções próprias de sua idade.

Conforme Perrenoud (2000), os ciclos podem ser organizados de varias formas: em ciclos curtos ou ciclos mais extensos. A forma com que se opta por uma ou outra modalidade se configura por uma “escolha estratégica” (p. 67).

Além da organização pautada pelo respeito à faixa etária dos alunos dentro dos ciclos, a proposta pedagógica do município de Porto Alegre contempla uma série de modificações na sua estrutura interna que possibilite o desenvolvimento dos princípios nela contidos. Entre eles, estão a organização

do tempo e espaços, as turmas de progressão e a organização por complexo temático.

O termo “Complexo Temático” sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou relações profundas” que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe um captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático só pode ser entendido na relação “indivíduo-realidade contextual” (SMED, 1999, p. 21).

A organização por complexo temático se situa como uma das estratégias para romper com a fragmentação do ensino percebida através das práticas do ensino seriado. Parte do entendimento de que, para romper com a fragmentação, não adianta somente trabalhar com conteúdos de forma integrada, mas há, também, a necessidade de um trabalho conjunto, envolvendo todo o coletivo docente e a equipe diretiva¹⁵. Baseado nas idéias do “método dos complexos”, sugerido por Pistrak (2000) e desenvolvido a partir do tema gerador idealizado por Paulo Freire, procura envolver o aluno dentro do processo de ensino, respeitando o seu lócus. A cultura local e a experiência pessoal dos alunos passam a ser ponto de partida para o desenvolvimento do complexo temático.

Pistrak (2000) centra seu pensamento na função da educação como formadora de cidadãos ativos e participantes da vida social. Considera

¹⁵ Como forma de romper com uma fragmentação também no patamar administrativo a proposta prevê uma atuação em conjunto da equipe diretiva, o que possibilita que as tomadas de decisão sejam tomadas com um coletivo de pessoas e não mais centrado na pessoa de um diretor (SMED, 1999).

inadequada uma pedagogia orientada para a formação de “vassalos”. Suas idéias se direcionam para a criação de uma nova instituição escolar ao invés de transformar a velha estrutura¹⁶ escolar que não se preocupa em formar cidadãos. Concebe uma escola do trabalho, orientada para agir como

um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas (p.10).

O autor concebe as velhas estruturas como aquela em que as disciplinas ao invés de se submeterem a objetivos gerais, valorizam seus próprios objetivos independentes, levantando barreiras entre elas e as disciplinas vizinhas, e elabora um programa de ensino orientado pelo “método dos complexos”¹⁷. Nesse modelo, são escolhidas temáticas que, possuindo vínculo com a realidade dos alunos (trabalhar no plano social e não puramente pedagógico), vão ao encontro dos objetivos da escola. Pistrak entende que este método permite que os alunos tenham compreensão do mundo real e não puramente de orientações pedagógicas baseadas num ensino com transposição de um conhecimento científico em que, talvez, os alunos nunca tenham contato durante sua vida inteira.

¹⁶ O termo “velhas estruturas” é utilizado por Pistrak(2000) para identificar a estrutura rígida e inalterada das instituições de ensino que se pautavam pelo ensino tradicional em que o professor ensina e o aluno aprende, o que se aproxima do termo educação bancária utilizado por Freire (1981,1998).

¹⁸ Os princípios da escola cidadã aqui citados foram extraídos do “Cadernos pedagógicos 21” da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, março de 2000.

O pensamento de Paulo Freire se aproxima muito da elaboração realizada por Pistrak. Freire (1981,1998) faz uma contraposição entre o modelo de educação que denomina de *bancária* e a concepção *problematizadora e libertadora de educação*. A concepção bancária é uma forma de educação que se identifica com o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para o aluno. A passividade e a ausência de diálogo e reflexão está presente nessa forma de entender a educação. Nessa concepção, os alunos não buscam sua superação e são identificados como oprimidos na relação social que vivenciam. Paulo Freire propõe uma educação problematizadora que promova a consciência dos educandos que, dessa forma, possam ter possibilidades de romper com a submissão, conquistando o desejo de lutar por sua emancipação. A pedagogia proposta por Paulo Freire, para atingir os objetivos educacionais por ele idealizados, procura resgatar as relações do homem com o mundo. A escolha dos conteúdos está relacionada com o mundo dos educandos, o que é feito através de escolhas de *unidades temáticas* ou *temas geradores* coletados no contexto dos educandos, o que serve de orientação para os complexos temáticos integrantes da organização por ciclos de formação em Porto Alegre.

Baldino e Krug (1999) entendem que o complexo temático permite a reconstrução curricular, promovendo práticas coletivas de trabalho e discussão entre todos os segmentos que compõem a escola. Citam a organização do conhecimento enquanto processo humano, movido pelo desejo de busca e compreensão, de organização e de transformação da natureza, em que sujeito

e objeto se constroem reciprocamente, e a prática é tida como fonte e também fim ultimo deste conhecimento e uma ótica interdisciplinar. Dessa forma, quebra com a abordagem curricular previamente e burocraticamente estabelecida, retomando a unidade do conhecimento até então fragmentado, estabelecendo relações significativas entre esse conhecimento e a realidade, envolvendo os segmentos da escola na construção do currículo, estabelecendo relação dialética entre realidade local e contexto social mais amplo. Este entendimento se aproxima do pensamento de Janson (1999), segundo o qual trabalhar nos ciclos, respeitando a organização por complexo temático,

busca dar conta de dois aspectos essenciais na construção do currículo: ter um vínculo com a realidade e planejar coletivamente as ações pedagógicas. O método dos complexos consiste na organização dos programas escolares em torno de grandes temas gerais, ligados entre si, de forma que se estudem os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, a essência mesma do método dialético (p.12).

Nessa concepção, o que move a ação pedagógica é a prática interdisciplinar. Uma prática centrada em uma ação em conjunto com o objetivo de, ao mesmo tempo em que rompe com a fragmentação do conhecimento, promove um entendimento mais aprofundado da realidade do mundo, partindo de uma leitura mais próxima do contexto do aluno e se expandindo para um contexto mais global. A hierarquia disciplinar é rompida no momento em que o objetivo é a busca pelo entendimento do tema a ser desenvolvido e as disciplinas passam a ser instrumentos que constituirão esta busca.

Os princípios da escola cidadã¹⁸, elaborados a partir do I Congresso Constituinte (ampliados no II Congresso Municipal de Educação), contemplam a interdisciplinaridade como integrante do eixo curricular, mobilizando a ação a ser desenvolvida para atingir os objetivos propostos no complexo temático.

Princípio 28: **Interdisciplinaridade** como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim trabalhem para a construção de conceitos (conteúdos como meio e não como fim).

Princípio 29: Construir o conhecimento numa perspectiva **interdisciplinar**, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompam com a estrutura atual.

Princípio 30: Um currículo **interdisciplinar** que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade, contemplando as manifestações artísticas e culturais da comunidade escolar e fora dela.

Princípio 37: O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estas estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da (o) professora (or), da (o) aluna (o), quanto do pai/mãe e da (o) funcionário, através de uma **atitude interdisciplinar**, viabilizada pela 'curiosidade científica', de forma: dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original e lúdica.

Percebe-se que a interdisciplinaridade não se constitui somente num conceito, um procedimento, uma atitude ou uma metodologia específica.

Também é uma maneira de perceber o ensino e os alunos, uma maneira de perceber as relações que acontecem no ambiente escolar. Trabalhar interdisciplinaridade é perceber a escola à comunidade que a cerca, promovendo a construção do conhecimento integrada à realidade desta comunidade, o que implica em conhecê-la.

Apropriar-se da realidade do aluno pode ser considerado um aspecto um tanto difícil. Para tanto, o ensino por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre adotou como estratégia a pesquisa socioantropológica. Constitui-se em uma busca de informações da comunidade na própria comunidade, visando fornecer subsídios à eleição de temas norteadores dos complexos temáticos. Essa pesquisa socioantropológica é realizada pelo coletivo docente que vai até a comunidade, mantendo o contato com esta, conhecendo os seus hábitos, necessidades, os problemas mais freqüentes, etc.

A escola pioneira na implantação do ensino por ciclos, desencadeando o conceito de escola cidadã, é a Escola Municipal Vila Monte Cristo, iniciando suas atividades em abril de 1995. Oliveira e Diehl (2002), através das primeiras incursões¹⁹, em seu estudo etnográfico realizado nesta escola relatam que os professores percebem a escola Vila Monte Cristo como uma espécie de “vitrine” pelo fato de ser indicada constantemente por instituições de ensino superior e pesquisa para produção de conhecimentos através de teses e dissertações, por apresentar condições para qualificar as pesquisas realizadas.

¹⁹ Estas informações fazem parte de uma síntese do estudo preliminar realizado na escola municipal Vila Monte Cristo apresentado em uma comunicação oral por Oliveira e Diehl(2002) no 12º Congresso latino americano de Educação Física. Capão da Canoa – RS. 2002.

Por ter “nascido” ciclada²⁰, essa escola conta com o envolvimento do coletivo docente, funcionários e pais dispostos, em conjunto, a vencer os desafios propostos pela implantação do ciclos, construindo uma proposta pedagógica para atender as necessidades vividas pelos alunos.

O processo de implantação dos ciclos na rede municipal de ensino de Porto Alegre iniciou de maneira gradativa e democrática, se baseando na experiência da escola Monte Cristo. Mas não se pode considerar que foi assim durante todo o processo. Azevedo (2000) destaca que

as duas últimas escolas a ciclarem fizeram sem ter configurado, com clareza, uma posição majoritária pró-ciclos. (...) depois de quatro anos de discussão, prevaleceu a vontade da maioria (p. 125-126).

Oliveira e Diehl (2002) destacam que a forma com que a implantação do ensino por ciclos foi realizado nas duas últimas escolas configurou uma aderência por pressão da mantenedora e, apesar das mudanças efetuadas na sua estrutura, a mantenedora correu o risco de encontrar professores que permanecessem com suas ações pedagógicas inalteradas.

Percebe-se que uma mudança de modelo educacional não é uma tarefa muito fácil de ser executada. Sair de um modelo de ensino seriado para o ensino por ciclos de formação significa enfrentar uma série de obstáculos e resistências que podem surgir durante o percurso. Além de envolver um árduo

²⁰ Termo normalmente utilizado pelos coletivos docentes e pela SMED/POA quando se referem ao ensino por ciclos.

trabalho de pensar e estruturar um projeto que dê maior significado e possibilidades de emancipação para as classes populares, e contar com a participação popular para a construção da mesma, percebe-se que o coletivo docente das escolas se caracteriza como o elo entre a proposta a ser efetivada e os alunos que irão se beneficiar dela. A integração entre todos os segmentos se faz necessária. Os grupos envolvidos no processo de implementação da proposta político-pedagógica têm que se sentir fazendo parte dela e assumi-la por inteiro, o que pode representar uma dificuldade para alguns coletivos docentes e, entre eles, os professores de Educação Física.

A Educação Física é uma das disciplinas integrantes da base curricular do projeto político-pedagógico do ensino por ciclos em Porto Alegre. Juntamente com língua portuguesa e arte-educação faz parte da área de comunicação e expressão²¹ possuindo uma carga horária semanal de duas horas-aula no primeiro e segundo ciclos e três horas-aula no terceiro ciclo. É entendida como um componente curricular que pode, em conjunto com as outras disciplinas, atingir aos objetivos educacionais propostos no projeto político-pedagógico da escola cidadã.

²¹ Dentro da base curricular todas as áreas estão descritas como integrantes de uma dimensão interdisciplinar.

Dessa forma, o professor de Educação Física, “proprietário” de dessa disciplina, passa a ser membro integrante do coletivo docente nesta rede de ensino, participando em conjunto com os outros professores deste movimento de estruturação caracterizado pela adoção do ensino por ciclos de formação. Essa propriedade disciplinar pode significar uma dificuldade para alguns coletivos docentes, entre eles os professores de Educação Física, em realizar trabalhos interdisciplinares.

Segundo Molina Neto e Molina (2004), embora o ensino por ciclos tenha representado um grande desafio para os professores de Educação Física que enfrentaram o contraste entre uma formação inicial (pautada em um ensino disciplinar, prescritivo e fragmentado) e o fazer docente na escola pública organizada por ciclos de progressão, os professores de Educação Física demonstram estar se sensibilizando com a proposta pedagógica dos ciclos, revendo suas concepções de educação, compreendendo a responsabilidade social que lhes está imposta através desta proposta. Os professores vêm procurando trabalhar respeitando as exigências que a proposta por ciclos solicita, construindo e aprendendo a trabalhar de forma interdisciplinar, demonstrando, também, que estão dispostos a participar das ações coletivas na escola.

Apresento, na seção seguinte, a Educação Física como componente curricular da escola procurando mostrar uma síntese de seu ingresso na instituição escolar, a compreensão de seu papel nas instituições de ensino, a predominância de certas práticas e sua relação com a interdisciplinaridade.

1.5 - Educação Física na Escola

Historicamente, a Educação Física brasileira ingressou no contexto escolar no final do século XIX como uma atividade considerada capaz de produzir homens fortes e saudáveis, ideal este vinculado ao modelo de homem necessário ao desenvolvimento do país²³ (CASTELLANI FILHO,1988). Para tanto, sofreu inicialmente influências européias, mais precisamente com a importação de modelos ginásticos alemães e suecos (OLIVEIRA, 1985). A classe médica brasileira assumiu a direção de orientação da Educação Física, originando o termo Educação Física higienista, cunhado por Ghiraldelli Jr. (1997), que identificava esta tendência com a formação de um cidadão com hábitos saudáveis de vida. O objetivo, porém, não era o de dar tratamento individual e sim o de uma eugenia coletiva. A orientação médica tinha como intenção

²³ Libâneo (1995) relaciona os hábitos adotados pela escola com os objetivos descritos para tornar os indivíduos aptos a viverem em uma determinada sociedade. A ação pedagógica, segundo o autor é o traço de união entre o indivíduo e o social. Considera a realidade social como um fato histórico. Para compreender os objetivos da escola em um determinado momento julga ser necessário fazer perguntas como: de qual sociedade estamos falando? Que homem se quer formar? Qual o sentido da aprendizagem escolar? Entre outras.

curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, no sentido de levá-los a afastar-se de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral, comprometendo a vida coletiva (SOARES, 1994, p.10).

No início do século XX surge a influência militar. Também sustentada numa perspectiva higienista, passa a exercer objetivos relacionados à formação de indivíduos que respondessem à necessidade de uma nova ordem econômico-industrial que exigia trabalhadores habilidosos, saudáveis e capazes de resistir às longas jornadas de trabalho (GALLARDO, OLIVEIRA e ARAVENA, 1998), ao mesmo tempo em que havia uma preocupação paralela em formar indivíduos ágeis e fortes, preparados para serem combatentes (ideal militar transposto para a instituição escolar).

Destaco duas características que julgo serem marcantes dessa época. A primeira é a importação do método francês para a orientação metodológica das aulas de Educação Física, constituindo-se uma das grandes influências na Educação Física brasileira²⁴. O presente método de ensino, trazido por militares franceses, é a cópia fiel do método utilizado na escola militar de Joinville-le-pont. Depois de adotado nas forças armadas, foi transferido obrigatoriamente para o meio escolar civil.

O regulamento de Educação Física da escola militar Joinville-le-pont foi a bíblia da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas. As maiores características do

²⁴ Encontramos características metodológicas do método francês até hoje na literatura. Etapas da aula descritas no presente método como: parte inicial, parte principal da aula e volta à calma são ainda relacionados como o ideal de um modelo pedagógico que de suporte a um período de aula de Educação Física.

método eram um marcante espírito militar – dada a sua origem – e preocupações de ordem fisiológica. (OLIVEIRA, 1985, p. 65).

A segunda característica importante incorporada à entrada da Educação Física no contexto escolar diz respeito à adoção de militares como primeiros professores a lecionarem esta disciplina em instituições de ensino. Somada ao método francês, reforça a característica militarista da prática da Educação Física. A partir dessa união (método militar e professor militar), surgem conseqüências diretas no ensino: adestramento físico, práticas disciplinares e moralistas, preocupação com a aptidão física, exclusão dos mais fracos e demais características oriundas de orientações derivadas de instituições militares. Se constitui em uma pedagogia do exército adaptada ao meio escolar, como doutrina ou método, em que os objetivos, conteúdos, formas de transmissão e avaliação do conhecimento já estavam previamente definidos (FERREIRA NETO, 1999).

Conforme Coletivo de Autores (1992), a militarização do ensino da Educação Física, que obteve seu auge durante a ditadura do Estado Novo, estava colada ao projeto social de formação de indivíduos que atendessem aos objetivos da pátria. Reforçando essas informações, Silva (2002) relata:

A preocupação com o melhoramento do povo brasileiro pode ser traduzida como a tentativa de construir o novo homem, o futuro construtor do novo país e que, apesar disso, deveria se conformar com a sua natureza inferior, com o seu destino pré-determinado e ser eternamente dominado, tendo é claro, que ser educado/adestrado por instrumentos científicos que aprimorassem tanto seus aspectos físicos como

seus aspectos morais, sem deixá-lo esquecer do seu lugar na sociedade (p. 27).

A primeira escola de formação de professores de Educação Física, por ser no interior da instituição militar, também exerceu influência marcante na identidade profissional dos professores, preservando a relação caserna–escola. Somente através do Decreto-Lei n. 1212, de 17 de abril de 1939, foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física, o que vai dando início, de forma gradativa, ao processo de transformação do ensino, se afastando, aos poucos, (mas não definitivamente) das práticas até então veiculadas.

A preocupação exclusiva com o corpo, a influência da área médica, em especial a biologização da Educação Física se tornaram marcas profundas que se integraram ao discurso da Educação Física e, mesmo passado mais de um século de Educação Física escolar, estão muito presentes, causando a forte presença da dicotomia corpo/mente.

A busca da superação desta dicotomia está presente em muitas falas de professores, porém, quando relacionada à prática destes mesmos professores não passa de discursos vazios que não demonstram avanços. Essa dicotomia gera, dentro da escola, outra consequência: o distanciamento que a Educação Física, como disciplina que cuida do corpo, possui das outras disciplinas que cuidam da mente. Medina (1995), intitulando seu livro *A*

Educação Física cuida do corpo... e “mente”, denuncia que ao invés de haver preocupações com objetivos mais significativos, lançando um olhar mais crítico sobre a Educação Física, a cultura do corpo físico se manifesta com toda a força, servindo como um processo de alienação, não dando espaço às dimensões mentais e sociais do ser humano. Moreira (1993) reforça o modo de ver a Educação Física na relação dicotômica apresentada: “Se para as demais disciplinas curriculares o aluno é sinônimo de cabeça pensante, para a Educação Física ele é sinônimo de corpo fatigado” (p.203).

Considerando a sociedade em constante construção percebe-se que os objetivos determinados para o ensino também sofrem sistemáticas transformações. O que pode ser considerado ideal para a formação dos alunos em determinada época, pode não sê-lo em outras, pelo avanço nos entendimentos de mundo²⁵.

A partir da minha experiência em docência, percebi que os próprios membros desse coletivo docente encaravam a Educação Física uma disciplina meramente técnica e direcionada, nessa perspectiva técnica, ao ensino dos esportes. A Educação Física, no entanto, inserida no contexto escolar também deve integrar a proposta pedagógica das escolas. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei nº 9.394/96), no artigo 26, reconhece a Educação Física como componente curricular da educação básica, “... integrada à proposta pedagógica da escola...” Segundo Libâneo (1997): “...nenhuma disciplina do

²⁵ Cito a fragmentação do ensino como um destes aspectos. O entendimento de mundo não pode ser realizado como a soma de fragmentos que vão sendo fornecidos para os alunos.

currículo escolar está desvinculada de objetivos político-pedagógicos”, e que “a Educação Física é uma atividade de educação e ensino, subordinando-se a objetivos pedagógicos mais amplos”. Pode-se citar, entre estes objetivos, a busca pela cidadania, pelas orientações nas questões de gênero, pelas questões raciais, a violência entre outros (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

Porém, o coletivo docente, muitas vezes, não percebe a Educação Física desta forma. Lembro-me que, ao comparecer a uma reunião de professores, a diretora da escola estadual em que eu lecionava comentou, um pouco admirada, que gostou muito da minha presença na reunião, pois nunca os professores de Educação Física haviam participado das reuniões. Isso, causou-me certo espanto. Entendo, por outro lado, que o próprio coletivo docente não se preocupava com a presença do professor de Educação Física. Os próprios professores de Educação Física eram solicitados para “ocupar” os alunos nos momentos em que as reuniões eram realizadas. Vejo, com pesar, que em algumas escolas essa prática ainda permanece na sua rotina.

A “ausência” dos professores de Educação Física no coletivo docente implica, necessariamente, num isolamento e, conseqüentemente, num abandono da proposta pedagógica da escola. Esse afastamento do coletivo docente é percebido até pelo fato de possuir uma sala diferente e separada na escola. Molina Neto (1998) relata algumas diferenças que a sala do professor de Educação Física possui em relação a dos demais professores, e entre elas,

o fato de se localizar próxima dos equipamentos esportivos. O professor de Educação Física acaba realizando o seu projeto esportivo descontextualizado e isolado do projeto político-pedagógico da instituição onde leciona, ao mesmo tempo em que se afasta dos outros membros do coletivo docente.

Existe, atualmente, uma predominância da prática esportiva sobre qualquer outra manifestação da cultura corporal dentro do contexto das aulas de Educação Física no âmbito escolar (SCHERER, 2000). Torna-se, portanto, assunto de debate de vários autores que procuram identificar quais as características que o esporte assume dentro da instituição escolar. Compreendo, porém, que ao mesmo tempo em que o esporte pode trazer contribuições educacionais importantes para os alunos, trabalhar com outros elementos da cultura corporal pode trazer contribuições ainda maiores para o ensino, participando e integrando as necessidades de propostas pedagógicas.

A interdisciplinaridade é uma ação emergente no interior de algumas propostas pedagógicas das escolas públicas, pois é pensada no sentido de contribuir para melhor entendimento do mundo e de sua realidade complexa. A Educação Física, como disciplina integrante dessas escolas, também necessita participar e se integrar para contribuir com o processo pedagógico.

No sentido de discutir a Educação Física no âmbito escolar, surgiram vários movimentos, em especial a partir da década de setenta, com contribuições relevantes para o seu ensino. Segundo Darido (2003), esses

movimentos geraram concepções de Educação Física que tinham em comum a necessidade de romper com o modelo mecanicista até então em vigor²⁶. Destaco, em especial, a abordagem que se denomina de crítico-superadora. Essa abordagem, apresentada publicamente no livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, em 1992, pelo Coletivo de Autores, procura contemplar a possibilidade de um ensino interdisciplinar. Sublinho a relevância dessa abordagem no presente estudo por traçar caminhos possíveis para a Educação Física no ensino por ciclos. Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (1992) propõe reflexões a partir da realidade dos alunos, demonstrando a sua relevância social para determinar os rumos dos conteúdos e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Os autores também definem qual o entendimento que possuem sobre o conhecimento que trata a Educação Física no âmbito escolar, a forma de avaliação, o tempo pedagógico para a apropriação do conhecimento, se constituindo como um dos poucos materiais referentes à Educação Física e o ensino por ciclos.

Na proposta apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é equiparada as outras disciplinas do currículo escolar. Segundo os autores,

nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. é o tratamento articulado do conhecimento, sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa...(p. 28).

²⁶ As abordagens apresentadas pela autora são: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

E, ainda:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico a medida que seu objeto se **articula** aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (línguas, geografia, matemática, história, Educação Física, etc). pode-se afirmar que uma disciplina é relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva da totalidade dessa reflexão (p.29).

Entendo a Educação Física como um terreno fértil para a integração com outras disciplinas do currículo escolar. Uma disciplina que lida com o corpo e com todas as possibilidades de aprendizagem que através dele se apresentam, justifica sua presença no plano pedagógico da escola como potencialmente colaboradora em uma proposta de integração interdisciplinar.

Freire (1997), no entanto, alerta: A Educação Física não pode ser enquadrada numa perspectiva utilitária em que, simplesmente, apresenta a possibilidade de auxiliar no aprendizado do conteúdo de outras matérias, o que caracteriza um ensino multidisciplinar. Considera importante verificar os pontos comuns do conhecimento e a dependência que corpo e mente, ação e compreensão possuem entre si.

A Educação Física, prestando auxílio a outras disciplinas, promove uma relação hierárquica bem definida. Assume um papel de disciplina inferior e não mantém uma relação de pertencimento ao conjunto das disciplinas. Grosso modo, seria dizer que as outras disciplinas devem ser ensinadas e a Educação

Física deve colaborar como puder. Na perspectiva interdisciplinar ela assume uma responsabilidade em conjunto com as demais disciplinas, promovendo ao aluno melhor compreensão de mundo e dos problemas que nele se situam.

Considerando o que foi apresentado pode-se identificar que a Educação Física, historicamente, ocupou um espaço desconectado das outras disciplinas. A preocupação com o direcionamento para o corpo, em detrimento de uma educação cognitiva e/ou social, além de causar o afastamento das outras disciplinas, promoveu, durante muito tempo, um espaço secundário e uma importância diferenciada no contexto escolar. Características que “nasceram” com a Educação Física escolar se refletem ainda hoje nas práticas dos professores, dificultando uma visão mais aberta sobre a participação desta disciplina em projetos em conjunto que venham a contribuir para a execução de práticas interdisciplinares. Há, porém, um crescente envolvimento de muitos professores de Educação Física na busca de maior envolvimento pedagógico com essa disciplina na escola. Procurar colocá-la no conjunto e no mesmo patamar das outras disciplinas não significa submetê-la às outras e, sim, dialogar sobre projetos pedagógicos específicos e determinados pelo conjunto do coletivo docente das escolas nas quais, em parceria, irão procurar trabalhar os objetivos educacionais previstos nestas propostas. É evidente que não se trata de uma simples modificação de pensamento e, sim, de lutar contra valores que, de certa maneira, estão enraizados no trabalho dos professores e vêm passando de geração em geração.

Nesse sentido, construí a questão de investigação que ora apresento e que abordarei em detalhes nos capítulos seguintes:

De que modo os professores de Educação Física desenvolvem sua prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto político-pedagógico da escola por ciclos, desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO:

2.1 – Características do Estudo

Apresento, aqui, as opções metodológicas adotadas para a realização deste estudo, descrevendo a opção pela pesquisa qualitativa a partir de um estudo etnográfico, com estudo de caso, justificando as mesmas. Para tanto, lembro mais uma vez que o problema de pesquisa se constitui da seguinte forma: **De que modo os professores de Educação Física desenvolvem sua prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto político-pedagógico da escola por ciclos, desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

Compreendo como fundamental uma escolha metodológica que contemple as necessidades solicitadas nos objetivos gerais e específicos do estudo. Assim, o investigador deve eleger, após a escolha de seu tema, uma metodologia que seja compatível com o seu objeto de estudo. Entendo, porém, que a escolha de uma metodologia está relacionada à forma como se percebe o mundo e os fenômenos que nele ocorrem.

Neste estudo, o foco principal está direcionado à prática pedagógica do professor de Educação Física como integrante de uma instituição educacional que é a escola. Investigar a educação sugere estudar um fenômeno e buscar a sua compreensão e não realizar uma operacionalização de dados. Sendo assim, a pesquisa qualitativa é a alternativa que se apresenta para responder à proposta apresentada. Optei também pelo estudo de caso. Segundo Molina (1999), “o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar” (p. 95).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Pude perceber, no decorrer da pesquisa, que a opção metodológica escolhida pôde atender aos objetivos solicitados, pois, durante o trabalho de campo, através do contato com a escola e com os professores, foi possível buscar informações que se mostraram relevantes para a descrição do locus de estudo. Nesse sentido, Molina Neto (1999) se refere à pesquisa qualitativa como um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico (neste caso, os professores de Educação Física) atribui às suas ações e vivências diárias.

Outra característica importante que está presente na pesquisa qualitativa é a presença do pesquisador no próprio local da investigação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Esta presença possibilita uma aproximação com os sujeitos envolvidos permitindo que se conheça mais de perto as suas ações e os significados que dão a estas.

A abordagem metodológica apresentada é a etnográfica. O termo etnografia, segundo Woods (1995),

deriva da antropologia e significa literalmente 'descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos'. Se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem. Se propõe a descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e modo em que tudo isso se desenvolve ou troca com o tempo ou de uma situação para outra. Trata de fazer tudo isto desde a partir de dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são seus significados e interpretações (p. 18).

Conforme André (1998), a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Molina Neto (1999) entende que essa abordagem vem encontrando, no âmbito da educação, terreno fértil para o seu desenvolvimento porque outros enfoques que foram utilizados sistematicamente nas pesquisas educativas não ofereceram respostas satisfatórias a uma série de questões. Isto porque a etnografia se caracteriza pela imersão do pesquisador no contexto a ser investigado.

A etnografia apresenta condições favoráveis para contribuir para a resolução de problemas que existem nas dicotomias entre investigadores e professores, entre a prática docente e a investigação educativa e entre a teoria e a prática (WOODS, 1995). A investigação etnográfica, pela participação constante do investigador e suas técnicas de investigação, auxilia, portanto, na superação dessas dicotomias.

André (1998) caracteriza a diferença entre a pesquisa realizada em uma dada cultura – com o objetivo de realizar sua descrição – e a pesquisa realizada no âmbito escolar – estudar o processo educativo – verificando que certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores em questões educacionais. Sugere que não se chamem os estudos educacionais de etnografias e sim de “estudos do tipo etnográfico”.

Concordando com a idéia de adaptação da etnografia ao meio educacional sugerido pela autora e entendendo que o mesmo se realiza em um contexto educacional, assumo a definição do presente estudo como de “tipo etnográfico”.

André (1998) define algumas características que são próprias do estudo do tipo etnográfico. Cito algumas que julgo importantes:

- a observação é realizada de forma participante, ou seja, o pesquisador possui um grau de interação com a realidade estudada que afeta tanto o pesquisador quanto o meio a ser estudado;

- existindo uma interação constante entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado, o pesquisador se torna o principal instrumento na coleta e análise de dados;

- a pesquisa do tipo etnográfico possui ênfase no processo – naquilo que está ocorrendo – e não no produto (resultados finais), existindo uma preocupação constante com o fato de como o fenômeno investigado está se apresentando;

- a preocupação de como as pessoas envolvidas no processo vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;

- este tipo de investigação envolve um trabalho de campo, citado como prolongado e direto. Este trabalho de campo pode durar desde algumas semanas até vários meses;

- o investigador utiliza grande quantidade de dados descritivos;

- por último, dentro dessa perspectiva, é buscado não a testagem de hipóteses e, sim, a descrição de fenômenos para a descoberta de novos conceitos ou novas formas de entendimento da realidade.

O método etnográfico se mostrou bastante adequado para a efetivação do presente estudo. Realizar um contato prolongado com o campo de estudo promoveu uma maior aproximação com os sujeitos envolvidos, levando a uma maior compreensão do fenômeno estudado. Percebi, durante o estudo, que as características citadas por André mostraram ser relevantes durante a investigação. Destaco, ainda, a necessidade de capacidade de escuta (MOLINA NETO; MOLINA, 2002), o que se traduz na possibilidade de realizar diálogos com os professores colaboradores, que permite “dar vez e voz a quem não tem” (p. 64).

2.2 - Participantes

Como o principal objetivo deste estudo é o de compreender como se situa a interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre, julguei ser interessante optar por realizar um estudo em uma escola que manifestasse a intenção de realizar um trabalho interdisciplinar. Durante as conversações com a SMED/POA identifiquei a possibilidade de ter para o meu estudo uma escola que se assumisse como tal. Uma das supervisoras da SMED me informou de algumas escolas que possuíam o perfil desejado. Optei por uma das escolas que julguei atender às minhas necessidades por quatro motivos:

- se assumir como promotora de trabalhos ou práticas interdisciplinares através de projetos, o que pude confirmar através da conversa que tive com a supervisora pedagógica da escola no primeiro contato;
- a escola que possui 1500 alunos, o que a enquadra como uma escola grande;
- não haver participado de nenhum estudo anterior, o que penso ser interessante por não criar certos preconceitos sobre a pesquisa;
- possuir sete professores de Educação Física. Compreendi que este grande número de professores seria heterogêneo tanto nas suas origens de formação inicial, nos percursos de docência, nos diferentes ciclos em que trabalham quanto na atuação em suas práticas pedagógicas. Deduzi, que este número de professores também me traria um grande volume de informações para a constituição deste estudo.

Embora a escolha da escola tenha sido de extrema importância para o andamento desta investigação, destaco que esta escolha não significou elegê-la como objeto de estudo. O foco de estudo está na ação pedagógica dos professores, porém, busquei um local que possuísse alguma intenção de realizar um trabalho interdisciplinar, atendendo assim aos objetivos deste estudo. Como diz Geertz (1989), em um estudo do tipo etnográfico, o local da investigação não se constitui o objeto de estudo e, sim, a cultura vivenciada pelos integrantes daquele contexto, neste caso, os professores de Educação Física. Entendo, porém, que pelo fato deste trabalho de pesquisa investigar a interdisciplinaridade na prática do professor de Educação Física, em todos os

momentos tive que ficar atento às relações que estes membros do coletivo docente estabeleciam com os demais professores para compreender da melhor forma o fenômeno explicitado no problema de pesquisa.

Dos sete professores, dois trabalham no turno da manhã exclusivamente (com vinte horas de carga horária cada), três trabalham exclusivamente no turno da tarde (dois com dez horas e dois professores com vinte horas de carga horária) e um professor trabalha no turno da manhã e tarde (possuindo vinte horas em cada turno, totalizando quarenta horas). Durante a descrição do estudo, nomeio os professores de Educação Física, que participaram deste estudo, de *professores colaboradores* por entender que esta expressão está adequada com à intenção qualitativa deste trabalho e preserva o lado humano, além de atentar para o respeito que deve ser dedicado às pessoas que contribuem, na qualidade de sujeitos de uma pesquisa. Na intenção de preservar o anonimato dos professores colaboradores desta pesquisa, substituí os nomes reais por fictícios, escolhidos aleatoriamente. São eles: Fábio, Eduardo, Márcia, Patrícia, Morgana e Adriane.

Os quadros abaixo contêm informações sobre os professores investigados na intenção de identificar a sua formação e experiência profissional.

Quadro 1. Tempo decorrido desde a formação inicial

Tempo em anos	Número de professores
Até 05 anos	01
Entre 06 e 10 anos	-
Entre 11 e 15 anos	-
Entre 16 e 20 anos	02
Entre 21 e 25 anos	01
Entre 26 e 30 anos	02
Mais de 30 anos	01

Quadro 2. Quanto à formação profissional

Formação	Número de professores
Graduação	03
Especialização	04

Quadro 3. Tempo de prestação de serviço no magistério municipal

Tempo decorrido desde o ingresso	Número de professores
Menos de 05 anos	03
De 06 a 10 anos	02
De 11 a 15 anos	01
De 16 a 20 anos	01

Quadro 4. Tempo de prestação de serviço em geral

Tempo de ingresso	Número de professores
Menos de 05 anos	01
De 06 a 10 anos	-
De 11 a 15 anos	01
De 16 a 20 anos	01
Mais de 20 anos	04

Conforme as características apontadas em relação ao local e participantes escolhidos esta investigação assume também o que Molina (1999) cita como “microetnografia”, pois, ao mesmo tempo em que reúne características de um estudo de caso em conjunto com uma etnografia, permite que focalize aspectos mais específicos de uma realidade maior. Não é intenção

deste estudo realizar generalizações, porém, à medida que as mesmas situações e características apresentem convergências com as situações identificadas em outros estudos em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, podem constituir informações importantes para os debates pedagógicos promovidos sobre o ensino por ciclos de formação neste município.

2.3 - Negociação de Acesso

A negociação de acesso é um passo importante dentro do processo investigatório, podendo determinar o sucesso ou insucesso do estudo. É um processo dinâmico que possibilita a obtenção das primeiras informações. Compreendo, como descrito por Molina Neto (1999), que a negociação de acesso não se apresenta de maneira distinta ao processo investigatório, sendo parte integrante deste.

Essa parte da investigação se constituiu no que vou intitular de três níveis distintos: o contato com a Coordenação Pedagógica da SMED, Porto Alegre, RS, o contato com a direção das escolas²⁷ e o contato com os professores de Educação Física das respectivas escolas.

²⁷ Mesmo que o estudo principal tenha sido realizado em uma escola, considero escolas no plural pelo entendimento que a escola utilizada para o estudo preliminar também integrou o estudo, isto é, possibilitou desde o início coletar informações importantes para o desenvolvimento deste estudo.

Embora reserve uma parte específica dentro da metodologia para relatar o estudo preliminar, as características relacionadas à negociação de acesso com a escola, do estudo preliminar e estudo principal, estão aqui descritas por entender que fazem parte de um processo dinâmico e possuem continuidade.

Pude entender, durante esta etapa da investigação, que a maneira com que o investigador realiza sua apresentação pessoal e apresenta sua intenção de pesquisa é fundamental para a receptividade tanto por parte dos professores de Educação Física, que serão os colaboradores da pesquisa, quanto por parte do diretor da escola, da supervisão pedagógica e dos outros professores membros do coletivo docente. Compreendi que a apresentação pessoal deve ser realizada com tranquilidade e que os objetivos do estudo devem ser apresentados de forma clara para o bom entendimento dos professores colaboradores. Essa maneira de realizar a negociação de acesso permite que os colaboradores do estudo se disponham, verdadeiramente, a cooperar com o investigador durante o longo tempo que este permanece no campo.

No mês de dezembro de 2002, após ter definido as escolas²⁸ que iriam participar do estudo, tratei de providenciar os trâmites burocráticos necessários ao encaminhamento às mesmas. Fui à secretaria do Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (curso ao qual estou vinculado) para

²⁸ Para o andamento da presente investigação me utilizei de uma escola para a realização do estudo preliminar e outra escola para buscar informações do estudo principal.

solicitar uma carta, apresentando-me como aluno do citado curso, dirigida à Coordenação Pedagógica (COOPED) da SMED/Porto Alegre (Apêndice 1).

Antes de me dirigir à Secretaria Municipal de Educação fiz uma rápida visita à escola escolhida para o estudo preliminar na intenção de “ganhar tempo”, e por entender que ir primeiro à SMED/Porto Alegre para conseguir a autorização formal para a pesquisa seria uma atitude um tanto impositiva que poderia estabelecer uma hierarquia indesejada, ao mesmo tempo em que pretendia promover inicialmente um contato pessoal que me aproximasse mais da escola e dos professores de Educação Física.

O contato com essa escola, apesar de uma tensão inicial de minha parte, foi muito satisfatório. Após ser recepcionado pelo guarda municipal, responsável pela entrada da escola, fui encaminhado para a secretaria. Chegando lá prontamente fui apresentado ao diretor que, sem maiores formalidades, imediatamente me conduziu até sua sala. Procurei explicitar as minhas intenções relativas à investigação da maneira mais clara possível. O diretor, como era esperado, solicitou que eu encaminhasse através da SMED/Porto Alegre, a autorização formalizada. Esse fato demonstrou a importância destacada para oficializar a entrada de investigadores em escolas para realização de seus estudos e a responsabilidade administrativa que o cargo de diretor exige.

Após a conversa inicial, o diretor me acompanhou até a sala dos professores, local onde pude conhecer as duas professoras de Educação Física que lá se encontravam. Pude conversar com elas com tranquilidade, apresentando a minha intenção de pesquisa. Embora esse contato inicial tenha sido realizado de maneira satisfatória, uma das professoras me recebeu um pouco diferente da outra, fazendo alguns comentários que considerei mais “duros” sobre a distância que percebe entre a teoria e a prática no ensino e que esperava que a minha pesquisa fizesse uma maior aproximação destas duas esferas. Para essa professora, a academia desenvolve “suas teorias” descontextualizadas e que não representam o que acontece dentro das instituições de ensino escolar. Compreende que existe uma dicotomia muito grande entre os professores universitários, os quais denominou “de gabinete”, e os professores que estão diariamente na escola. O contato com essas professoras durou por volta de vinte minutos, tempo suficiente para eu poder colocar minhas intenções e ouvir atentamente a apreciação das professoras a respeito da minha proposta.

Taylor e Bogdan (1998, p.51) informam que “diferentes pessoas provavelmente apresentarão diferentes graus de receptividade ante o investigador”, o que se confirmou nesse primeiro encontro. Embora as professoras de Educação Física tenham me recebido de forma um pouco diferenciada, as duas concordaram em colaborar de imediato com o estudo. Cabe informar que o diretor dessa escola também é professor de Educação Física, o que, no meu entendimento, facilitou as conversações pela

identificação que ambos possuímos com essa área de atuação. Nessa escola, tanto o contato com a direção quanto com os professores se efetivou de maneira semelhante. Ambos demonstraram interesse na pesquisa, bastante atenção e, no meu entendimento, a devida importância que um estudo deve merecer.

Após essa visita, fui à COOPED para continuar o encaminhamento formal de entrada nas escolas. O contato com a COOPED se deu de forma muito receptiva. Ao apresentar minha proposta de investigação, juntamente com a carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós-Graduação da UFRGS, procurei explicitar minhas intenções em relação ao meu estudo, seguindo assim, as orientações definidas por Woods (1995) que recomenda que no momento de sua apresentação, o investigador deve se apresentar como uma pessoa que mereça crédito e que possua um projeto de valor.

Além do bom atendimento promovido pela secretária e pela supervisão, fui informado sobre o interesse que a SMED/Porto Alegre possui neste tipo de investigação. A supervisora que me atendeu também se colocou à disposição para qualquer auxílio que eu necessitasse durante a pesquisa. Essa disponibilidade se confirmou de imediato, pois, a seguir, a supervisora que me atendeu dispensou algum tempo me levando até uma das salas para me mostrar as publicações da SMED/Porto Alegre que tinha no momento. Entre as publicações constavam as revistas de edição da Prefeitura – os cadernos pedagógicos – e as revistas Paixão de Aprender. Fui informado, também, que a

biblioteca da SMED/Porto Alegre estaria à disposição para consultas que se fizessem necessárias. Após este contato com a supervisão da SMED/Porto Alegre, fui à biblioteca para verificar o material de consulta, o que foi muito importante. Durante a investigação pude retornar lá para colher informações valiosas tanto em textos de autores diversos sobre o ensino por ciclos quanto buscar maior esclarecimento sobre essa proposta pedagógica de ensino na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, material que serviu de orientação importante durante o estudo.

Este primeiro encontro com a SMED/Porto Alegre me deixou muito à vontade e motivado, pois não tinha a idéia de como viria a ser recebido e como seria o trâmite burocrático para conseguir a autorização necessária para o ingresso nas escolas. Após aguardar por volta de vinte minutos, recebi as cartas de apresentação dirigidas para as escolas que faziam parte de meu estudo. Posso dizer que a Supervisão da COOPED tornou esse momento muito tranqüilo.

No mês de março de 2003 retornei à escola em que fiz o estudo preliminar para iniciar o estudo, e lá fui informado que uma das professoras que seria minha colaboradora havia sido deslocada de função e em seu lugar havia assumido outro professor. Durante o intervalo da manhã me aproximei desse professor para falar-lhe sobre meu estudo. O professor se dispôs a colaborar, demonstrando, posteriormente, durante o estudo, ser o mais interessado em colaborar nesta etapa da pesquisa.

O contato inicial com a escola eleita para o estudo principal foi na primeira semana de maio de 2003, tendo sido um pouco diferente do realizado com a escola onde foi realizado o estudo preliminar. Ao entrar na escola, fui encaminhado pelo guarda do portão para a secretaria. Chegando lá fui acompanhado por uma das secretarias até a sala do diretor. Pude perceber que a estrutura da escola era bastante ampla até mesmo por se tratar de uma escola grande³⁰. Após aguardar por volta de dez minutos, o diretor me atendeu. Notei certa formalidade no seu atendimento. Desta vez, o diretor fez várias perguntas sobre meu estudo as quais procurei responder da melhor maneira possível. O diretor me informou então que necessitava da carta de apresentação da SMED/Porto Alegre. Como estava de posse desta em minha pasta, prontamente lhe entreguei. O diretor, mesmo assim, disse que teria que confirmar a autorização da minha pesquisa com a SMED/Porto Alegre justificando que na carta constava somente o termo “apresentação” de pesquisador. Ao final deste encontro, o diretor da escola marcou a minha próxima visita para o dia 23 de maio, quando se realizaria uma reunião com todo o coletivo docente da escola e todos os professores de Educação Física do turno da manhã estariam presentes. O primeiro contato que tive com a escola escolhida para o estudo principal foi mais tranquilo do que o realizado com a escola onde efetivei o estudo preliminar. Fiquei menos ansioso durante esta apresentação pelo fato de estar mais preparado para apresentar minha intenção de pesquisa, o que foi proporcionado pelo estudo preliminar.

³⁰ As escolas municipais de porto alegre são classificadas em pequena, média e grande baseada no número de alunos que possuem. A escola pequena possui até 700 alunos, a escola média possui até 1200 alunos e a escola grande mais de 1200 alunos, (SMED, 1999)

No dia combinado retornei à escola e, após a reunião do coletivo docente fui apresentado aos professores de Educação Física do turno da manhã. Este contato foi bastante satisfatório pela facilidade com que pude apresentar aos professores a minha proposta de investigação e pela atenção que me dispensaram. Procurei responder a todos os questionamentos que me foram feitos a respeito da pesquisa e fornecer o máximo de informações possível sobre a minha permanência na escola, como por exemplo, o tempo de observações, dias que estaria na escola, as entrevistas que faria posteriormente, etc. Esse contato ajudou a criar um clima de confiança durante o estudo. Os professores me deixaram bem à vontade e seu interesse em colaborar com o estudo, deu-me tranquilidade. Na semana seguinte, iniciei o contato com os professores do turno da tarde. Já estava um pouco ambientado pela recepção promovida pelos professores do turno da manhã e também por já estar freqüentando a escola. Da mesma forma, os professores do turno da tarde se mostraram-se prontos a colaborar com meu estudo. Um fato que marcou este momento de contato inicial foi o tratamento dispensado pelos professores à minha presença na escola. Desde o início, me reconheceram antes como professor e colega do que na posição de pesquisador. Entendo que este momento foi marcado pela identificação com a Educação Física, o que foi bastante positivo, facilitando a aproximação pesquisador-colaborador. Embora certos momentos durante a investigação tenham sido marcados pelo receio de estar interferindo de alguma maneira no ambiente, percebi que este

sentimento partia mais da minha ansiedade do que da relação que os professores-colaboradores me dispensavam.

2.4 - Estudo Preliminar

Antes de dar início ao processo de investigação, realizei um estudo preliminar, que permitiu o primeiro contato com o contexto que escolhi para realizar a investigação – caracterizado por escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Cada escola possui suas peculiaridades, porém, entendo que o estudo preliminar me auxiliou consideravelmente como um primeiro “exercício” que permite que o investigador experimente as técnicas de investigação, os instrumentos a serem utilizados durante o processo e a sua adequação para a investigação. Negrine (1999) recomenda que se realize um estudo preliminar com um pequeno grupo de participantes que possuam o mesmo perfil definido para a investigação, possibilitando realizar um treinamento para aprender a observar e registrar os fenômenos observados. Assim sendo, optei por realizar esta primeira etapa de investigação em uma escola pequena, com apenas dois professores.

O início do estudo preliminar ocorreu em dezembro de 2002, com a minha apresentação na escola para iniciar as observações em março de 2003. O estudo preliminar ocorreu nos meses de março e abril do ano letivo de 2003. Durante esta fase da investigação, pude realizar observações de campo,

conversas com os professores, supervisores pedagógicos e até com um funcionário que sempre foi muito atencioso e uma entrevista semi-estruturada.

As observações foram realizadas, inicialmente, de forma não-estruturada, a fim de coletar todas as informações que pudessem me auxiliar na estruturação das pautas que, posteriormente, orientariam minhas observações semi-estruturadas, como sugere Negrine (1999).

No início das observações, me sentia muito inseguro e desconfortável. À medida que aconteciam fui descontraindo e pude observar com mais tranqüilidade. Esse fato ocorreu devido à colaboração dos professores e de todo o coletivo da escola que, com o decorrer do processo – apesar de curto nesta fase – me tratavam como “colega”. Pude notar que, à medida que o tempo de permanência no campo vai passando, o observador, através da focalização progressiva, treina o olhar, o que possibilita perceber novos acontecimentos e verificar a importância de outros que antes não eram identificados.

Na semana final do estudo preliminar realizei a entrevista com um dos professores que integraram essa primeira fase do meu estudo. O dia e hora já haviam sido marcados com antecedência, mas não me preocupei em definir um local antecipadamente resultando em prejuízo do início da entrevista, pois, no dia de sua realização, perdi algum tempo para encontrar um local que fosse

conveniente. O diretor da escola foi atencioso neste sentido, pois, ao verificar essa dificuldade, ofereceu a sua sala para a realização da entrevista. Aprendi com este fato que o local também deverá ser definido previamente, evitando prejuízo ao tempo da entrevista e constrangimentos que possam causar na relação pesquisador/colaborador nas entrevistas do estudo principal.

A entrevista durou uma hora e trinta minutos e ocorreu de forma tranqüila. O professor respondeu às perguntas sem demonstrar preocupação ou insegurança nas suas respostas. Mesmo sendo um momento que acredito ser de mais formalidade, a entrevista semi-estruturada promoveu mais um clima de “conversa” do que de “interrogatório”, o que julgo positivo. Usei um gravador como instrumento para registrar a entrevista, com a intenção de não perder nenhuma informação – o que provavelmente aconteceria se fosse escrita. O modelo de gravador utilizado realiza pausas na gravação quando há ausência de voz, o que possibilitou economizar tempo, necessitando menos trocas de fitas durante a gravação, evitando pausas desnecessárias que poderiam intervir no desenvolvimento da fala do entrevistado. Por outro lado, esse procedimento evita o registro de silêncios significativos que também nos revelam informações importantes. Foram tomados cuidados como: utilização de pilhas novas e ter à mão fitas de reserva, detalhes que podem ser pequenos, mas interferem significativamente durante uma coleta de informações.

A transcrição da fita foi realizada na mesma semana da entrevista, sendo utilizado para tal um aparelho apropriado que facilitou bastante no sentido de economizar tempo. A transcrição foi realizada em uma sessão de duas horas e outra sessão de duas horas e vinte minutos, totalizando quatro horas e vinte minutos, realizada num intervalo de dois dias. A entrevista, depois de descrita, foi devolvida para o professor-colaborador no sentido de acrescentar ou retirar algo que não tenha concordado, com o objetivo de validar a entrevista.

Acredito que a execução do estudo preliminar se constituiu num momento de grande aprendizado, promovendo grandes contribuições para a realização do estudo principal. Ao mesmo tempo, permitiu o primeiro contato com um contexto que possui o perfil semelhante ao escolhido para a investigação, e o conhecimento da sua rotina possibilitou, posteriormente, que eu redobrasse a atenção em certos detalhes que podem auxiliar a coleta de informações, por exemplo, a busca de lugares adequados para realizar as observações das aulas que não interferissem na ação dos professores de Educação Física, e a busca de momentos adequados para realizar questionamentos com esses professores. Aprendi a importância de produzir uma pauta para guiar as observações das aulas e das reuniões. Constatei, nesse período de estudo preliminar, a necessidade de anotar as informações o mais rápido possível para não perder fatos importantes, e a importância de ficar atento, durante as observações, para situações imprevistas que, inicialmente, podem não parecer muito relevantes, mas posteriormente, se revelam

informações de grande valor. A realização da entrevista, nessa primeira fase da pesquisa, também foi um grande aprendizado que me possibilitou verificar, na prática, os fatores que podem interferir na realização desta, tais como a escolha de um local apropriado, o agendamento prévio e a necessidade de levar material de apoio: lápis extra, pilhas para o gravador e fita de reserva. A entrevista também me levou a revisar as questões norteadoras para melhor atingir os objetivos do estudo.

A seguir apresento os instrumentos utilizados durante o estudo principal, procurando a descrição mais aproximada de sua utilização e a importância revelada por esses instrumentos.

2.5 - Observação

No estudo etnográfico, por ser um estudo de campo, a observação se configura como um dos instrumentos que exercem grande importância no seu desenvolvimento. É o olhar que o pesquisador terá sobre o objeto a ser pesquisado e trará informações importantes para o desenvolvimento do tema.

Lakatos e Marconi (2001) apontam algumas vantagens em se utilizar a observação em uma investigação:

- possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos;

- permite a coleta de informações sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas;
- permite a evidência de informações não constantes no roteiro de entrevista ou questionário.

Os autores advertem, porém, para algumas desvantagens que podem surgir durante as observações de campo:

- a ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato;
- fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador;
- a duração dos acontecimentos é variável, dificultando a coleta de dados.

Considerada por Woods (1995) como forma mais pura de etnografia e caracterizada por Goetz e LeCompte (1988) como a principal técnica etnográfica para a coleta de dados, a opção pela observação participante se justifica em um estudo etnográfico por permitir uma verdadeira imersão no ambiente a ser estudado. O investigador passa a ter uma convivência muito grande com o grupo, passando a ser quase parte deste grupo, propiciando-lhe lançar um olhar para o grupo de dentro do próprio grupo.

A literatura apresenta várias técnicas de observação. Negrine (1999) descreve que as três estratégias que o observador poderá realizar são a observação estruturada, a semi-estruturada e a não-estruturada. Indica que as primeiras observações se configurem como não-estruturadas³¹, não tendo, a priori, uma pauta inicial. A partir dessas primeiras informações são delimitados alguns aspectos para observação que se situarem, na visão do investigador, como mais relevantes, porém, não se fechando para outros eventos que possam surgir durante o processo, se configurando como observação semi-estruturada (Apêndice 3).

Günther (2000) verificou, em seu estudo etnográfico, que a condução das observações a partir de uma pauta semi-estruturada promoveu um aprofundamento em alguns aspectos, os quais, apresentados em situações observadas com uma certa regularidade, tornaram-se relevantes.

Outro aspecto importante de ser levado em consideração é a neutralidade do observador. Como professor atuante há catorze anos, ora em ensino estadual, ora em ensino particular e ora em ensino municipal, minhas vivências produziram uma bagagem muito grande de informações que me fizeram construir conceitos e preconceitos a respeito do ensino. Em um trabalho etnográfico é necessário se despir de muitos preconceitos que porventura venham a atrapalhar o andamento da investigação. Woods (1995) considera esta impregnação de valores anteriores à investigação como o

³¹ As primeiras observações foram realizadas no estudo preliminar. Nesta etapa da investigação utilizei como estratégia a observação não estruturada que me possibilitou construir uma pauta para observações semi-estruturadas que utilizei no estudo principal.

“maior perigo inicial”, sendo necessária uma “limpeza” dos conceitos previamente estabelecidos e sugere um comportamento que conceitua de “estranhamento” em relação à escola a ser estudada. Apesar de não ser considerado possível um total estranhamento, o investigador deve realizar esse exercício de afastamento da realidade investigada o quanto que puder. Para tanto, utilizei uma lista de preconceitos (Bossle, 2003) estabelecidos antes da entrada no campo para não procurar direcionar meu olhar para situações com as quais já estava contaminado pela minha vivência em escolas. Embora tenha realizado com rigor esse procedimento, acredito que foi difícil despir-me integralmente de todos eles, o que entendo como uma característica que constitui, ao mesmo tempo, um limite e uma possibilidade da pesquisa qualitativa, uma vez que o investigador se constitui também em um instrumento de coleta de informações.

O início das observações foi marcado por momentos de muito constrangimento de minha parte, caracterizado como uma sensação de invasão a um território que não me pertencia, embora tivesse realizado, inicialmente, um estudo preliminar, atuado como professor em escolas municipais e os professores colaboradores do estudo tivessem se mostrado prontos a colaborar com o estudo desde o primeiro contato. Isto denota uma maneira própria de ser de cada investigador relacionada a sua individualidade.

Foram realizadas 82 idas à escola escolhida para a realização do estudo principal, entre os dias 20 de maio de 2003 e 15 de dezembro de 2003³² (Apêndice 8). O contato com a escola teve uma duração de sete meses, seguindo a orientação de André (1998) ao sugerir que em um estudo etnográfico as observações podem durar desde algumas semanas até vários meses. Além das observações do momento caracterizado pelos períodos de aula, e com a intenção de estar junto com os professores o mais tempo possível durante a investigação, acompanhei os professores na sala dos professores, nos corredores, participei de reuniões do coletivo docente, acompanhei uma atividade conjunta de todos os professores do coletivo docente em comemoração ao dia do profissional de Educação Física, presenciei a abertura dos jogos da escola cidadã no Ginásio Municipal Tesourinha³³ e, mais para o final das observações, devido à proximidade promovida pelo tempo de estada na escola, almocei seis vezes com os professores que ficavam na escola no intervalo do meio-dia. Participei, também, de um encontro na casa de um dos professores de Educação Física, em um churrasco de confraternização. Acompanhei um dos professores da escola ao CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), realizado em Caxambú, Minas Gerais, que me permitiu um outro olhar sobre esse professor que procurava seu aprimoramento através de uma formação continuada, promovida por este encontro. Convidado pela supervisão da escola a participar de um dos momentos de formação caracterizado por uma ida à

³² Ao todo (estudo preliminar e estudo principal) desde a negociação de entrada até o abandono do campo foram 12 meses.

³³ Este momento promoveu que eu compreendesse a relação dos professores de Educação Física com os alunos em atividades fora da escola.

cidade de Rio Grande, não pude ir, pois, o período colidia com meu horário de trabalho na escola onde leciono.

As primeiras visitas à escola foram momentos rápidos e discretos, o que foi muito importante para desenvolver gradativamente, um vínculo com os professores de Educação Física e os demais membros do coletivo docente. No terceiro comparecimento à escola cheguei no meio do segundo período, ficando até o final do intervalo, o que gerou uma reação de um dos professores que me perguntou “ué, já vai?” Sem me alongar na resposta, me despedi como me acostumei a fazer durante o período da investigação, no momento que antecedia a minha saída da escola. Esse comentário pode representar um sentimento de reprovação em relação ao tempo que permaneci na escola. O professor que já havia manifestado aceitar colaborar com a minha investigação provavelmente pensou que o tempo dispensado estava muito reduzido, segundo as suas expectativas. Entendo como positivo esse comentário, deduzindo que a minha presença já passava a fazer parte da escola. Aos poucos, fui aumentando o tempo das observações e conquistando uma segurança pessoal em estar ali, ao mesmo tempo que, acredito, que os professores de Educação Física e os demais professores do coletivo docente foram se acostumando com a minha presença.

Na escola, havia quatro locais principais onde se desenvolviam as aulas de Educação Física. Havia uma quadra coberta que possuía, em uma de suas laterais, uma arquibancada com seis degraus, uma quadra poliesportiva

ao ar livre que possuía ao seu lado, em toda sua extensão, uma mini-arquibancada com dois degraus, um campo de areião (como era chamado pelos professores e alunos da escola) com quatro bancos de pedra em suas laterais e uma área menor de chão de laje, em um dos cantos do pátio, com dois bancos de pedra em um dos lados. Destaco que as primeiras observações foram realizadas respeitando uma certa distância das aulas e esta foi diminuindo à medida que fui me sentindo mais à vontade e os professores foram me “convidando” a me aproximar de suas aulas. Essa aproximação, muitas vezes, acontecia quando, após o intervalo, eu ia conversando com os professores até o local da aula e já ia ficando por ali.

Em uma das primeiras observações realizada na área coberta, local que não permitia um distanciamento inicial muito grande, aconteceu um fato que me chamou a atenção. A todo o momento o professor levantava a cabeça e olhava para onde eu estava sentado. Nesse momento; fechei o caderno de anotações de campo e fiquei somente observando a aula, tentando memorizar os fatos que me chamaram a atenção para descrevê-los mais tarde. Entendi que esta seria a atitude mais apropriada, pois percebi que o professor não estava se sentindo muito à vontade naquele dia. Este professor, com o passar do tempo, demonstrou ser um dos mais interessados em colaborar durante o transcorrer da investigação.

As informações coletadas durante as observações podem variar desde conversas entre professores a situações de aula e a toda informação

considerada pertinente que surgir no cotidiano do coletivo da escola. Conversava com os professores durante o transcorrer das aulas, me sentindo, muitas vezes, num papel de confidente. Percebi, também, como é importante para os professores trocarem informações com alguém sobre suas aulas. Eventualmente, os professores de Educação Física de duas turmas diferentes, que estavam no pátio no mesmo momento, se aproximavam para trocar idéias. Outros momentos também serviram para que me aproximasse dos professores durante a investigação. Um deste momentos era o horário do intervalo, quando, normalmente, ficava com os professores de Educação Física no corredor, em frente a sala dos professores e, em e outros momentos, no interior da sala. Após os intervalos, eu acompanhava o professor que iria observar durante todo o percurso que realizava até chegar ao local da aula. Algumas vezes, passávamos pela sala onde era guardado o material, outras vezes indo direto para o local de aula, pois, o professor já havia deixado o material antecipadamente lá.

Durante as observações, seguidamente fui abordado por alunos que queriam saber se eu era professor ou o que eu fazia ali. Talvez pela identificação que possuía com os professores, pois, procurei durante a investigação utilizar vestuário semelhante aos professores de Educação Física da escola. Hammersley e Atkinson (1994) sugerem que a vestimenta do investigador pode representar um aspecto importante durante o processo investigatório. “A forma de vestir-se representa uma afinidade essencial entre o investigador e os informantes” (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994, p. 95).

Dois momentos, especificamente, me chamaram a atenção na relação construída entre o investigador e o local do estudo. Um se caracterizou pela aproximação de um aluno que sentou ao meu lado e me perguntou se eu era professor. Informei que era professor de Educação Física, mas não daquela escola. Na continuidade da conversa, o aluno me perguntou se eu não queria dar aula para sua turma junto com o outro professor. Outro fato marcante aconteceu quando um dos professores estava afastado, momentaneamente da aula, por ter ido à secretaria da escola. Os alunos ficaram jogando futebol. No decorrer do jogo aconteceu uma situação de gol que alguns reclamaram. Os alunos se deslocaram até mim, devido a minha proximidade, e questionaram se havia ou não sido gol. Respondi que eles teriam que decidir, na intenção de não confundir meu papel naquele momento.

Situações de aproximação cada vez mais intensas foram sendo estabelecidas no processo de imersão no ambiente da escola. Isto, de certa forma, me preocupou um pouco, pois, eu poderia estar me tornando parte daquele contexto. É o que Woods (1995) chama do perigo de “tornar-se nativo”. Mantendo uma vigilância pessoal, entendo que consegui “ser parte” ao mesmo tempo que não “tomava parte” do contexto.

Um dos fatos que considerei interessantes, durante as observações, foi o interesse de alguns professores de Educação Física a respeito da pesquisa. Tentei sempre ser o mais sucinto possível em minhas explicações

para não interferir diretamente nas atitudes deles por efeito de responder ao tema da pesquisa de uma maneira muito direta. Percebi, no entanto, que as perguntas eram mais de interesse em buscar maiores entendimentos sobre a pesquisa do que especulativa.

As observações puderam me manter em contato não só com os professores de Educação Física, mas com a supervisão da escola, o diretor, as secretárias, a biblioteca, com os guardas da escola e os outros professores, que além de também quererem saber o que eu estava fazendo ali me proporcionaram grandes contribuições durante as conversas que pudemos estabelecer durante o processo. As observações permitiram coletar informações valiosas que se sucediam no dia-a-dia dos professores de Educação Física e da relação que mantém com a escola. Essas informações puderam ser resgatadas em conversas que aconteceram em observações posteriores e nos momentos das entrevistas com os professores de Educação Física. Para se tornarem efetivas as observações foram registradas em um diário de campo, o que é comentado a seguir.

2.6 - Diário de Campo

Durante a investigação etnográfica, o investigador utiliza vários procedimentos que irão auxiliá-lo a compreender o contexto que está sendo estudado. A observação, como já foi dito, é um destes procedimentos e o investigador não pode correr o risco de perder qualquer informação que tenha

coletado. Para tanto, pode usar várias estratégias. Woods (1995) identifica como principais estratégias a utilização de filmagens, gravações e fotografias. O autor cita, também, que apontamentos escritos são fundamentais.

Para o presente estudo, optei exclusivamente pelo diário de campo por dois motivos. O primeiro deles está relacionado aos custos que teria para adquirir uma filmadora e uma máquina fotográfica e os gastos com fitas apropriadas. O segundo motivo está relacionado com o que denomino “invasão perniciosa”³⁴ ao ambiente da aula. A utilização de um diário para escrever anotações é um meio mais discreto, e possibilitou que os professores colaboradores do estudo não se sentissem vigiados, lecionassem de forma mais natural possível, como se não estivessem sendo observados.

O diário de campo (Apêndice 4) se tornou um instrumento importante para o registro das informações coletadas durante a investigação – desde o processo de negociação de acesso, contatos com a SMED/Porto Alegre, com a direção das escolas, durante as visitas às escolas, a observação das aulas, as conversas nos corredores, informações advindas das reuniões, durante as entrevistas e em todos os momentos que estive realizando o trabalho de campo – bem como as minhas impressões pessoais e reflexões a respeito das informações que coletava durante as observações. Negrine (1999) cita como

³⁴ Utilizei este termo para promover a compreensão de que a utilização de instrumentos excessivamente visíveis nos momentos de observação prejudicariam o bom andamento destas, causando nos professores colaboradores a impressão de serem vigiados, o que não era o objetivo desta investigação.

relevante a utilização deste instrumento para fazer as anotações que o investigador considere importantes do cotidiano do estudo.

Triviños (1987) classifica as anotações de campo em duas categorias distintas: as anotações de campo de natureza descritiva e as de natureza reflexiva. As primeiras se referem às descrições de tudo o que é relevante para o trabalho, da maneira mais detalhada possível. Incluem as ações dos sujeitos, as palavras, os comportamentos e as atitudes que deverão ser descritas do modo mais exato possível, procurando não deixar nada de fora. As informações de natureza reflexiva se referem às idéias, necessidades de novas buscas, reformulações de indagações e questões metodológicas que o investigador registra sem deixar de estar atento aos acontecimentos. Segundo o autor,

cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir umas idéias, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo, de insistir em algumas peculiaridades (1999, p. 197).

Conforme Molina Neto (1999) a utilização do diário de campo também permite que o observador registre suas dúvidas, impressões e sentimentos. Atendendo as sugestões descritas por Triviños (1987) e Molina Neto (1999), procurei, durante as observações, ser o mais descritivo possível em relação às informações que iam acontecendo. Certas informações me suscitavam de imediato a possibilidade de reflexões. Anotava, portanto, logo a seguir, na intenção de não perder estas reflexões que poderiam vir a ser importantes na

elaboração do trabalho final, o que se confirmou. Para não confundir as anotações referentes às reflexões com as descrições das aulas, após escrevê-las traçava um quadro ao seu redor como identificador. Ao lado de algumas reflexões que considerava com um grau de importância mais significativo colocava asteriscos, o que me facilitou bastante nos momentos de consulta para retornar ao tema marcado durante as entrevistas e como meio de procura de informações durante a escrita final.

As anotações de campo foram realizadas conjuntamente com as observações. Woods (1995) adverte sobre a importância de se tomar notas no menor tempo possível sob pena de perder informações importantes que, deixadas para um dia posterior, podem produzir confusões. Porém, aprendi com o trabalho de campo que anotações exageradamente descritivas durante as aulas também podem ser prejudiciais. Percebi isto durante uma aula, logo no início da investigação, em que senti a legítima impressão de, após ter escrito algumas informações, ter perdido outras que poderiam ser importantes pelo extenso tempo que fiquei de “cabeça baixa” escrevendo. Comecei a tomar cuidados para que isto não se repetisse.

Utilizei como diário de campo cadernos com espirais, medindo 20cm por 20 cm. A escolha se baseou em informações de outros estudos etnográficos que tive acesso ao mesmo tempo que verificava qual material atendia melhor as minhas necessidades de escrita. O caderno em forma de espiral foi escolhido na intenção de não possibilitar a queda de folhas que em

blocos ou em outro tipo de cadernos poderia acontecer. As medidas do caderno foram escolhidas com base no volume de informações que poderia ser escrito. Não utilizei um caderno muito pequeno pelo fato de possuir pouco espaço em cada folha. Entendi, porém, que um caderno muito grande ficaria muito visível durante o momento em que escrevesse as informações, demasiada atenção. O caderno com as dimensões acima descritas foi um tamanho adequado ao objetivo da investigação.

Foram utilizados, durante o período que permaneci imerso no campo de investigação, dois cadernos. O primeiro continha 40 folhas, o segundo, 100 folhas.

No estudo preliminar tive algumas dificuldades em fazer anotações durante as observações ou mesmo próximo dos professores durante as conversas. Nas duas últimas observações, já me sentia mais à vontade para escrever sobre os fatos que aconteciam. Procurei elaborar técnicas de anotações, por exemplo, o uso de códigos ou sinais (WOODS, 1995) que permitiram a escrita mais rápida e clara para, posteriormente, elaborar uma escrita mais longa.

Durante as observações coloquei o diário de campo à disposição dos professores de Educação Física que quisessem verificar o teor de minhas anotações. Embora considere essa prática um tanto incomum, por se tratar de um documento pessoal (FIRTH, 1997), entendi a sua importância pelo fato de

sugerir um estudo aberto em que não teria “segredos” que os investigados não pudessem compartilhar. Deixei claro, porém, que cada professor teria acesso as suas informações individuais, não podendo ter acesso às anotações realizadas sobre outros professores-colaboradores. No entanto, nenhum professor solicitou olhar os diários durante a pesquisa. Aconteceu um fato interessante num dia de observação. A professora observada, após a aula veio em minha direção e comentou: “como tu escreveu hoje...”. Percebi uma curiosidade desta professora e, a seguir, perguntei se queria ver o que eu havia anotado. A professora me respondeu que não e o assunto se encerrou naquele momento, embora, posteriormente, compreendesse que talvez fosse importante ter me alongado na conversa para compreender a sua curiosidade.

Durante a investigação compreendi a importância do diário de campo e sua utilização. Conforme Molina Neto (1999), o diário de campo serviu como um “amigo silencioso” que sempre me acompanhou, com o qual pude manter “conversas” diárias, servindo-me de descritivo nas informações e confidente nas reflexões.

2.7 - Entrevista Semi-Estruturada

Entre as técnicas utilizadas durante a investigação, a entrevista se constituiu um dos momentos mais importantes. Segundo André (1998), as entrevistas aprofundam e esclarecem as questões observadas. Constituiu-se, portanto, um momento de conversa com os colaboradores deste estudo,

promovendo a retomada de situações vivenciadas durante as observações, emergentes do próprio campo de pesquisa e consideradas relevantes para maior aproximação das questões de pesquisa estabelecidas para este estudo.

Woods (1995) afirma que o entrevistado falará o que sabe ou quer somente quando houver um clima de confiança entre ele e o entrevistador. Uma relação mais aprofundada entre entrevistador e entrevistado deve, portanto, ter sido criada antes da entrevista para que esta não seja prejudicada. Não se trata, também, de um questionário de perguntas e respostas em que certa formalidade seja estabelecida. Portanto as entrevistas foram realizadas quando eu já estava me aproximando do final do trabalho de campo previsto no cronograma da pesquisa. Já haviam se passado cinco meses completos quando realizei a primeira entrevista. Este espaço de tempo já caracterizava uma aproximação muito grande entre o pesquisador e professores-colaboradores do estudo. Essa “intimidade” estabelecida com os professores-colaboradores promoveu um clima de descontração que propiciou respostas mais espontâneas durante a realização das entrevistas.

Entre as várias formas de realizar entrevista (estruturada, semi-estruturada e não-estruturada), optei pela entrevista semi-estruturada³⁵ que, segundo Negrine (1999), é um instrumento que, além de responder às questões previamente definidas pelo pesquisador, permite abrir outros questionamentos que se originam das respostas dadas, e a possibilidade de

³⁵ Conforme apêndices 5 e 6.

abordar aspectos relevantes sobre o tema que não estiveram previamente definidos nas perguntas norteadoras. A respeito disso, Molina Neto (1999) relata que esta forma de conduzir a entrevista em seu estudo proporcionou a inclusão de contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo.

Durante a entrevista, utilizei um gravador como instrumento de registro para não perder nenhuma informação, e solicitei a permissão individual a cada professor-colaborador para a utilizá-lo. O diário de campo se revelou um instrumento valioso durante a entrevista semi-estruturada, pois, permitiu que, durante a fala dos professores, pudessem ser realizadas anotações de pontos considerados importantes que puderam ser retomadas, posteriormente, sem interromper os entrevistados durante suas explicações. Woods (1995) se refere à importância das anotações paralelas à gravação pelo fato de o gravador registrar o que se diz, mas não permite que se recorra aos pensamentos e impressões passageiros que aconteçam durante a entrevista gravada. Outro ponto importante citado pelo mesmo autor diz respeito ao uso do registro escrito pela impossibilidade de se usar, em alguns momentos, o gravador. Como exemplo, cita as conversas gerais que precedem ou sucedem as gravações e os momentos que o entrevistado solicita que o gravador seja desligado para que possa fazer confidências que não deseja que sejam gravadas ou para comentar o que denomina de “verdades duras”.

O gravador utilizado era de propriedade do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Antes de marcar as entrevistas com os professores, tive o cuidado de reservar o gravador para realizá-las. Adquiri quatro pilhas novas para utilizar nas gravações, mantendo, sempre, duas delas de reserva para o caso de, durante uma gravação, acabar a carga das pilhas. O gravador possuía um sistema de acionamento automático pela voz. Durante todas as entrevistas utilizei esta possibilidade que permitiu que otimizasse o espaço das fitas como descrito no estudo preliminar.

Foram realizadas sete entrevistas ao todo, uma com cada professor-colaborador. As entrevistas foram agendadas com, no mínimo, uma semana de antecedência. Seis entrevistas foram realizadas na escola em que foi realizado o estudo, e uma foi realizada em outra escola municipal onde a professora lecionava. Essa professora tinha somente dez horas semanais na escola onde realizei o estudo, mas na outra escola a carga horária de trinta horas permitiu-lhe tempo necessário para a entrevista.

Um dos cuidados dispensados para a realização das entrevistas foi o local. Combinei com os professores a escolha de um local que pudesse evitar ao máximo interferências externas. Em seis entrevistas foram utilizadas salas de aula da escola, e em uma entrevista o professor entendeu que seria melhor utilizar a sala da direção. Das sete entrevistas, somente em uma houve interferência externa. A sala escolhida foi no andar térreo e os alunos passavam falando alto próximo a janela, fato que poluiu um pouco a gravação e promoveu momentos de desconcentração durante a entrevista.

Em algumas entrevistas, os professores começavam a se afastar do assunto solicitado na pergunta. Nesses momentos, tive que agir com sutileza para não interferir na fala do professor ao mesmo tempo em que procurava retornar a questão solicitada. As entrevistas tiveram duração diferenciada. A entrevista de maior tempo teve uma hora e dezessete minutos de duração e a entrevista mais curta teve a duração de quarenta e nove minutos, o que considerei um tempo adequado, pois, obtive as informações desejadas e as entrevistas não se tornaram cansativas e monótonas.

A transcrição das entrevistas³⁶ foi iniciada sempre no mesmo dia de sua realização. Para tanto, utilizei um aparelho transcritor³⁷ que me auxiliou muito, possibilitando que o tempo de transcrição não fosse prolongado. Surgiram algumas dificuldades em duas transcrições pelo fato de os professores falarem muito baixo em certas partes da entrevista. Nesses momentos, tive que ouvir várias vezes essas partes das gravações para identificar melhor as falas.

Para a respectiva validação da entrevista, após a transcrição, devolvi o material escrito para cada professor-colaborador, com a intenção de permitir que realizassem as devidas correções que julgassem necessárias.

³⁶ Conforme descrito no apêndice 6.

³⁷ Este aparelho se assemelha a um gravador porém permite que o seu acionamento seja realizado através de pedais possibilitando que as mãos fiquem livres para a digitação.

2.8 - Análise de Documentos

Entre os instrumentos utilizados durante a investigação, a análise de todos os documentos que possam fornecer informações úteis constitui importante fonte de evidências que podem contribuir para fundamentar as informações coletadas através das observações e entrevistas. Taylor e Bogdan (1998) entendem que

a análise qualitativa de documentos oficiais abre muitas novas fontes de compreensão. Materiais que os que buscam "feitos objetivos" consideram inúteis, são valiosos para o investigador qualitativo, precisamente devido a sua natureza subjetiva (p. 150).

Além de considerar documentos fontes valiosas de informações Lüdke e André (1986) compreendem a importância dessas por se constituírem como informações naturais que surgem dentro do contexto e que fornecem informações sobre este mesmo contexto.

Durante o processo de realização deste estudo pude estar em contato com alguns documentos que continham subsídios para as informações obtidas durante a permanência na escola, e permitiram que eu compreendesse, com mais profundidade, a proposta pedagógica da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, além de se vincularem à leitura que os professores de Educação Física e os demais membros do coletivo docente faziam dessa proposta. Posso dizer que procurei alguns documentos de forma intencional, os quais listo abaixo.

Quadro 5: Documentos procurados de forma intencional

Documento 1	Proposta político-pedagógica da escola cidadã. SMED – 1999
Documento 2	Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8.069/90
Documento 3	Princípios da escola cidadã – SMED, 2000
Documento 4	Pesquisa socioantropológica do ano de 2000 da escola onde foi realizado o presente estudo.
Documento 5	Planejamento dos três trimestres do primeiro ciclo da escola do presente estudo
Documento número 6	Planejamento dos três trimestres do segundo ciclo da escola do presente estudo
Documento número 7	Planejamento dos três trimestres do terceiro ciclo da escola do presente estudo
Documento número 8	Livro de atas das reuniões da escola deste estudo
Documento número 9	Modelo de parecer descritivo utilizado nas avaliações trimestrais (modelo padrão)
Documento número 10	Complexo temático formulado a partir da pesquisa socioantropológica realizada no ano de 2000

Ao mesmo tempo em que alguns documentos eram procurados de forma intencional, outros me foram apresentados de uma forma mais natural ou espontânea. Devido à importância que os mesmos sugeriam, passavam a fazer parte das fontes de informações que constituiriam a investigação:

Quadro 6: Documentos apresentados espontaneamente

Documento 1	Caderno de planejamento e anotações do laboratório de psicomotricidade (sob a direção de um dos professores de Educação Física, colaboradores deste estudo)
Documento 2	Texto para estudos sobre a radicalização da democracia (emanado da Prefeitura para estudo dos professores em uma das reuniões)
Documento 3	Ficha de chamada e anotações utilizada pelos professores deste estudo
Documento 4	Circular emanada da SMED, solicitando inscrição para o preenchimento de vagas em caráter emergencial para escolas municipais

Considero que o contato com os documentos se constituiu uma fase importante da investigação, fundamentando algumas informações e permitindo que outras fossem resgatadas posteriormente (ao final do estudo), por ocasião das entrevistas. A atenção que me foi dispensada pela equipe diretiva da escola e a permanente disponibilidade em ceder os documentos solicitados foram fundamentais para o bom andamento nesta etapa do estudo. Os professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, também sempre se colocaram à disposição para colaborar com a apresentação do material que lhes fosse solicitado.

2.9 - Análise das Informações

Durante o período de permanência no campo de estudo foram coletadas informações a partir das observações em aula, em reuniões, em intervalos, das conversas informais realizadas com os professores de Educação Física e com os outros membros do coletivo docente. O diário de campo, foi muito útil para reunir essas informações. Simultaneamente a este período de coleta de informações pude realizar reflexões e descrever alguns apontamentos que se configuraram os primeiros encaminhamentos da análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GOETZ e LECOMPTE, 1988), constituindo, também, informações úteis que foram resgatadas, posteriormente, nas entrevistas. Porém, como descrevem Taylor e Bogdan (1998) e Woods (1995), é depois do final da coleta de informações que o investigador vê a necessidade de sistematizar as informações para poder dar coerência a todo o material obtido. Para tanto, utilizei de etapas, que são descritas de forma distinta, mas que não podem ser consideradas de forma isolada, pois interagem a todo o momento.

O início da análise pode ser considerada o momento em que realizei várias leituras do material coletado. Houve a necessidade de ler algumas partes do material mais de uma vez para selecionar aquelas que interessavam à investigação, se constituindo, este momento, o primeiro nível de análise. A seguir, passei para a leitura das entrevistas, realizando uma leitura mais aprofundada e analítica deste material. Isto possibilitou descrever unidades de significado que emergiam da fala dos professores, com a finalidade de formar

categorias de análise posteriormente³⁸. Entendo que as unidades de significado constituem fragmentos de idéias implícitas nas falas que delimitam significados parciais às informações fornecidas pelos professores. Foram identificadas 386 unidades de significado³⁹, constituindo-se, assim, o segundo nível de análise.

O terceiro nível de análise se constituiu pelo agrupamento das unidades temáticas por semelhança de significados, originando, desta forma, os blocos temáticos que constituíram as quatro categorias deste estudo, as quais descrevo a seguir.

1. Educação Física na escola.
2. Proposta político-pedagógica: avanços e resistências.
3. Formação de professores: escolha profissional.
4. Professores de Educação Física e interdisciplinaridade

2.10 - Triangulação

A triangulação consiste em um método de cruzamento das informações coletadas em diferentes fontes – entrevistas, observações (registradas no diário de campo) e análise de documentos.

³⁸ Alguns pesquisadores optam em realizar pré-categorias ou delinear categorias a priori. Optei por não fazer desta forma, seguindo a orientação de Negrine(1999) que considera que antecipar a definição das categorias de análise fecha o estudo para outros achados que podem surgir no decorrer do processo.

³⁹ Conforme apêndice 7.

Em uma investigação etnográfica há um grande interesse no processo. Não se busca generalizações. Sendo assim, o máximo de cuidado deve ser tomado pelo investigador para revelar dados subjetivos, mas confiáveis. A triangulação cumpre com a manutenção desta confiabilidade, pois, fazendo o cruzamento das informações se evita privilegiar um dos instrumentos e se aprende a não confiar em uma única fonte de dados, proporcionando uma descrição mais próxima possível do objeto investigado.

Taylor e Bogdan (1998) comentam que a intenção da triangulação é proteger o investigador de suas tendências e seus preconceitos e, utilizando as diversas informações obtidas durante a coleta de dados, o investigador obtém, também, uma compreensão mais profunda do cenário e das pessoas estudadas.

Segundo Molina Neto (1999), além da triangulação impedir a aceitação de impressões iniciais pelo pesquisador, esta técnica de cruzamento das fontes e a coleta de informações se processa desde o início da pesquisa. Assim foram empregados os registros do diário de campo, escritos durante as observações feitas em aula, e em conversas realizadas com professores em vários momentos, que, podendo ser resgatadas através das entrevistas, também puderam ser combinadas para a realização da descrição das informações. A utilização de documentos e fontes bibliográficas durante o processo de realização do estudo e ao final, no momento da análise de

informações, demonstrou ser de grande utilidade na triangulação para a validação das informações.

2.11 - Validez Interpretativa

Pela natureza subjetiva que a pesquisa etnográfica apresenta, há a necessidade de dar credibilidade às suas informações. Conforme Molina Neto (1999), essa credibilidade é garantida pela fidelidade à informação e à validade interpretativa.

O primeiro nível de validade se caracterizou pela devolução das entrevistas aos professores-colaboradores para que pudessem confirmar as informações que haviam fornecido. O segundo nível de validade ocorreu por ocasião da triangulação das informações relevantes da pesquisa com fontes bibliográficas, com as anotações do diário de campo, com os documentos coletados durante a investigação e com as entrevistas. E o terceiro nível de análise se constituiu durante o processo de escrita, quando submeti a leitura constante do material escrito a três professores de Educação Física experientes que puderam fazer considerações a respeito das minhas interpretações.

Durante o processo de investigação pude perceber o quanto foi importante optar pelo estudo etnográfico para responder às questões norteadoras deste estudo. Entendo que somente a imersão no campo de

pesquisa possibilita compreender adequadamente os significados que os professores dão às suas ações, representadas através de suas palavras, gestos e sinais. Os instrumentos utilizados – observações em aulas, observação em reuniões, entrevistas, diários de campo e análise de documentos – permitiram cercar o objeto de estudo, produzindo uma riqueza de informações que, a seguir, dou visibilidade mediante a análise de informações.

CAPÍTULO 3 – ENFRENTANDO OS DESAFIOS INTERDISCIPLINARES

Neste capítulo, analiso e interpreto as informações coletadas durante o processo de investigação. Posso afirmar que esta última etapa do processo de investigação foi bastante difícil e demorada pelo volume de informações que possuía ao final da pesquisa. A reunião das informações em blocos temáticos exigiu um olhar minucioso e muitas leituras repetidas para compreender as questões que compõem o problema de investigação.

Atento ao problema de pesquisa: **“Investigar de que modo os professores de Educação Física realizam a interdisciplinaridade na escola municipal de Porto Alegre, considerando a proposta pedagógica por ciclos de formação”**, e ciente de que se trata de uma pesquisa qualitativa, procurei realizar aproximações teóricas que julguei pertinentes para a compreensão do trabalho docente dos professores de Educação Física e o desafio que impõe o trabalho interdisciplinar. Dessa forma, dou publicidade às reflexões que realizei das minhas interpretações e a teoria emergente.

A análise da interdisciplinaridade está centrada em quatro categorias que emergiram do campo. O critério que utilizei para estabelecer a ordem das

categorias no trabalho foi respeitar a seqüência em que as temáticas iam surgindo durante o trabalho de campo.

As categorias estão descritas da seguinte maneira:

Na categoria “EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA” há uma aproximação com a prática docente dos professores de Educação Física, os conteúdos utilizados, as dificuldades que os professores enfrentam em suas aulas e, ao final, descrevo a relação dos professores de Educação Física com as turmas de progressão que requerem, sobretudo, uma ação interdisciplinar do coletivo docente da escola a fim de possibilitar-lhes uma aceleração no processo de aprendizagem.

Na segunda categoria, intitulada “PROPOSTA PEDAGÓGICA: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS” procuro realizar uma aproximação dos efeitos gerados a partir da transição do modelo de escola seriada para a escola por ciclos de formação, descrevendo a compreensão dos professores a respeito da proposta pedagógica e as inovações apresentadas.

Na terceira categoria: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESCOLHA PROFISSIONAL”, caracterizo o percurso dos professores nas instituições de ensino das quais fizeram parte como alunos durante o ensino básico. Demonstro que esta etapa exerceu influência na constituição pessoal dos professores-colaboradores, o que refletiu, posteriormente, no tipo de aula que

ministraram. Também falo sobre a etapa de formação acadêmica que os professores de Educação Física cursaram tentando dar visibilidade às características desta etapa e a sua contribuição para o fazer docente dos professores em uma proposta interdisciplinar.

Na quarta e última categoria intitulada: “PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE” apresento as concepções dos professores de Educação Física a respeito da interdisciplinaridade e as dificuldades que esta prática implica. Destaco, também, o envolvimento dos professores com o planejamento coletivo.

3.1 - Educação Física na Escola

A categoria Educação Física na Escola apresenta essa disciplina na escola municipal de Porto Alegre e sua relação com a educação. Construída a partir das informações que emergiram no período que estive no campo de estudo e resgatada nas entrevistas, busca compreender a prática dos professores de Educação Física a partir da escolha dos conteúdos para suas aulas e do papel que uma disciplina representa na educação dos alunos. Apresenta, também, as críticas que os professores de Educação Física lançam sobre os problemas que enfrentam no cotidiano que interferem no andamento de suas aulas. Reservo, para o final desta categoria, a relação que esses professores possuem com as turmas de progressão.

No decorrer das observações durante as aulas percebi que na ação pedagógica dos professores de Educação Física havia a predominância das práticas esportivas, mais precisamente do futebol e do voleibol, como conteúdo. Os professores Eduardo, Morgana e Noemi informam, no entanto, que existe uma diferenciação de conteúdos conforme a idade dos alunos:

É diferente o trabalho, né. No segundo ciclo tu já começa a trabalhar assim... os pré-desportivos, já pode introduzir as regras, né, mais elaboradas assim. No primeiro ciclo já é mais em cima de recreação, jogos recreativos né, utilizando materiais para a percepção, coordenação, mais... no segundo ciclo eles (os alunos) já se interessam mais por um jogo. (Noemi)

A professora Morgana e o professor Eduardo também aproximam seus relatos com o da professora Noemi. Entendem que para o primeiro ciclo deve haver predominância de atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor. Nos ciclos subseqüentes, o conteúdo passa a se identificar com a prática esportiva, através de jogos pré-esportivos e do esporte propriamente dito.

Embora tenha confirmado que foram realizadas atividades diversas, como jogos e momentos de brincar com as séries iniciais, que os professores relacionam com atividades psicomotoras, na seqüência das aulas predominavam atividades direcionadas a algum esporte, sendo, na maioria das vezes, dada preferência à prática de futebol. Os professores Fábio, Adriane, Márcia e Patrícia se referiram unicamente ao esporte institucionalizado como conteúdo de suas aulas.

Destaco que a utilização do esporte nas aulas de Educação Física pode ser consequência de várias influências. A ênfase dada às disciplinas de cunho técnico-esportivas⁴⁰ durante a formação inicial (DAOLIO, 1995) em detrimento de outros subsídios teóricos que forneçam suporte para outras práticas pode ser uma das causas dessa preferência. O espaço físico estruturado a partir do modelo de quadras desportivas pode ser outro fator que direciona a ação dos professores na escolha dos conteúdos de suas aulas. Segundo Chervel (1990,p. 194) “as condições materiais nas quais se dá o ensino estão estritamente ligadas aos conteúdos disciplinares”. Um terceiro e último aspecto que entendo relevante na escolha do esporte como conteúdo é o contato que os professores de Educação Física tiveram com os esportes durante sua vida⁴¹.

Embora o esporte tenha sido revelado como principal conteúdo de suas aulas, os professores de Educação Física traduzem objetivos distintos para as suas aulas. A professora Adriane e o professor Fábio entendem que a Educação Física possui um vínculo íntimo com a busca da aptidão física e a promoção da saúde, enquanto a professora Márcia afirma que a utilização dos esportes serve “mais como um lazer”, não dando tanta importância aos gestos técnicos do esporte⁴². Um aspecto, porém, que merece destaque é o fato de todos os professores-colaboradores terem se referido à Educação Física como

⁴⁰ Tema a ser discutido posteriormente nesta dissertação.

⁴¹ Também destaco esta característica em capítulo próprio.

⁴² Informações já evidenciadas por Scherer(2000) em seu estudo com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

uma disciplina que auxilia na formação do indivíduo para a convivência social, às regras sociais, como se pode constatar nas falas a seguir:

Quando tu tá dentro do jogo, tu tá dentro de uma certa regra, tu tem que respeitar aquilo ali. Isto vai pra tua vida. Tu não sai matando as pessoas ali porque a sociedade... porque tem regras né. Mas se tu ta ali no jogo, tu cobra dos outros e te cobra que tu tem que se adequar as regras, né. (Fábio)

Tem aquele lado formativo né. O lado da orientação pra vida, da boa conduta, do respeito, da valorização do companheiro, a gente procura trabalhar sempre isto aí. Mas é mais na parte desportiva mesmo. Mais pro lazer. (Márcia)

Os professores, porém, não deixam claro qual seria a boa conduta ou quais as regras que devem ser aceitas. Segundo Bracht (1992), “aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras predefinidas, isto é, a capacidade dos alunos de entender e compreender regras não é exigido nem desenvolvido”(p. 79). Partindo deste conceito, não há uma construção e sim uma transferência de comportamentos socialmente aceitos. Percebi que, eventualmente, os professores mantinham conversas com os alunos sobre conflitos que aconteciam nas aulas. Essas conversas aconteciam, na maioria das vezes, no momento em que os alunos estavam aguardando para jogar, me parecendo muito produtivas pela maneira com que os alunos interagem com os professores a partir de argumentações. Durante as práticas esportivas ocorreram intervenções para melhorar o gesto técnico dos alunos, posição em quadra, etc. No mais, a prática parecia ser um tanto espontaneísta.

O Coletivo de Autores (1992) diz que o esporte na escola necessita “resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, que defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz ‘a dois’ , e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário”(p. 71). Por sua vez Kunz (1994) propõe algumas alternativas para uma transformação didático-pedagógica do esporte. O autor faz crer que não se deve negar o esporte, mas se apropriar dele para “torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória”(p. 119). Sugere a alteração de seu significado hegemônico, ou seja, vinculado às formas competitivas e excludentes que promovem o sucesso somente para uma minoria e vivências de insucesso ou fracasso para uma grande maioria. Propõe que seja trabalhado o significado dos movimentos esportivos buscando um sentido mais pedagógico para os esportes.

A utilização do esporte nas aulas pode representar um meio rico de realizar a interdisciplinaridade. Durante a sua prática, existe a reprodução de certas práticas sociais: relações de poder, aceitação ou não do outro na relação, a violência, a discriminação, as questões relacionadas ao gênero, entre outros. A falta de material para a prática, a representação das condições dos espaços para realização dos jogos também se configuram como problemas que estão intimamente ligados às situações do cotidiano social, e não isoladas, que necessitam ser discutidas, a fim de despertar o aluno para a sua participação social efetiva e crítica.

Na interpretação que pude realizar das aulas observadas, o esporte esta servindo para a Educação Física manter a sua identidade como disciplina. Exerce uma prática de reprodução, não buscando uma transformação, crítica ou reflexão por parte dos alunos a respeito do que está sendo feito. Esta identidade, relacionada à prática desportiva, dificulta muito a transgressão das barreiras disciplinares. A própria construção do espaço físico denuncia isto. As estruturas se direcionam para as especificidades das disciplinas na escola. A aula de Educação Física parece estar vinculada exclusivamente ao espaço das quadras esportivas, com medidas oficiais ou semelhantes, e áreas cobertas da escola como se os professores não pudessem utilizar outros espaços para desenvolver suas aulas. Porque o professor de Educação Física tem que trabalhar em uma quadra esportiva? Este espaço acaba se tornando “propriedade” do professor de Educação Física assim como os outros espaços são propriedade dos outros professores do coletivo docente, o que contribui para afastar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Cada um trabalha dentro das suas fronteiras físico-estruturais e de seus conhecimentos disciplinares.

3.1.1 - Dificuldades nos Momentos Pedagógicos

Os professores descrevem algumas influências negativas que prejudicam o ambiente pedagógico da aula de Educação Física. Esses problemas, freqüentemente, impossibilitam não só o bom desenvolvimento da aula como a sua continuidade. Entendo que este fato caracteriza uma “desistência” por parte do professor em tentar realizar práticas interdisciplinares

ou pensar em novas alternativas que mobilizem os alunos em suas aulas. Os professores podem até chegar na escola com algum idealismo e com muita vontade de produzir novas alternativas, mas isto se torna muito desgastante. Este desgaste acaba se transferindo diretamente para o momento efetivo da prática, do contato com os alunos. A professora Morgana fala sobre sua trajetória na escola municipal:

Eu posso dizer que... eu pelo menos comecei a trabalhar com uma idéia. Ah, eu quero fazer um monte de coisa e aí tu chega e a gente vê que não é bem assim. Claro que tu consegue fazer muita coisa, muita coisa legal. É que as expectativas da gente não é o real. As expectativas que a gente tem ... e acaba fazendo o que é possível. (Morgana)

O “fazer o que é possível” é citado por Bossle (2003) no seu trabalho de pesquisa realizado na Prefeitura de Porto Alegre sobre planejamento dos professores de Educação Física da rede municipal. O autor identifica, a partir da fala dos professores, esta maneira de entender o cotidiano de suas aulas em relação às dificuldades enfrentadas.

As dificuldades que os professores enfrentam foram seguidamente citadas nos contatos que mantive com os professores durante o trabalho de campo entre uma aula e outra e até mesmo durante as aulas quando eu me encontrava mais perto e as relações pesquisador-professor já estavam mais aproximadas.

Entre as dificuldades citadas estão a de lidar com a violência entre os próprios alunos, traduzidas pelas suas constantes agressões durante a aula e, eventualmente, no pátio, durante os intervalos, momentos estes que não são desprezados pelos professores, que estão sempre procurando auxiliar para o bom convívio entre os alunos. Os professores comentam que os alunos brigam demais, ofendem-se mutuamente e não sabem mais ouvir. Segundo Fernandez (1998), a agressividade faz parte do impulso de conhecer e pode estar a serviço da autoria do pensamento, porém, a agressão e as ofensas dificultam o ato de pensar e estão a serviço da destruição do pensamento. Baseado em Winnicott, a autora entende que o aluno tem a capacidade de transformar o mundo a partir da sua capacidade de pulsão saudável. A construção do conhecimento é viável através de momentos em que impulsos agressivos promovem a destruição de algo para assim dar condições de novas construções. Segundo a autora,

a criança que comete atos agressivos cruéis, de forma constante, está mostrando um déficit na experiência lúdica, na experiência de jogo. Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que ela pode. E uma criança a quem não é permitido mostrar que pode terá dificuldades de fazer coisas e produzir (p. 176).

A questão da agressividade foi citada na reunião trimestral de planejamento do coletivo docente como um dos temas a serem abordados durante o ano letivo. A tensão gerada pelas constantes agressões promovidas pelos alunos poderia ser oportuna, gerando discussões produtivas na

interpelação do tema. Na prática, as coisas não se são tão simples. É necessário reconhecer o impacto que estas situações causam nos professores.

Na maioria das aulas que dou não são o ideal de aula pra mim. Que eu gostaria de trabalhar. Mas aí se acaba fazendo. As vezes tu ta cansado... às vezes por isso, porque cansou, porque a turma é difícil e acaba deixando de fazer o que gostaria, o que talvez não justifique tu deixar de fazer as coisas. (Morgana)

O professor Fábio diz:

Neste momento não tô com mais saco de vir aqui. Tô com o saco cheio mesmo. Eu não sei se é um desgaste, porque sempre é um desgaste, porque sempre há assim um desgaste de seres humanos que vivem muito tempo junto. Ainda mais com aluno adolescente que tu tem que ter... jogar duro. Mas tu tem que ceder em alguns pontos assim.

A professora Noemi também compartilha do pensamento do professor Fábio e faz uma comparação entre escolas onde trabalhou. Demonstra o seu entendimento sobre as dificuldades que passa com os alunos. Entende que os alunos da escola municipal de Porto Alegre demonstram atitudes difíceis de lidar, momentos de agressividade e conflitos em aula, como se pode verificar na sua fala:

Aí tu chega na escola municipal, uma realidade diferente, de crianças mais carentes... mas fora isto, os casos assim ó, aquilo que extrapola. As exceções entende. Aquilo que mais chama atenção. Então eu cheguei no município, tinha casos de alunos por exemplo, muito rebeldes, muito difíceis de tratar. As crianças não ficavam em sala de aula. As crianças não tinham limites nenhum.

Entende, porém, que estas atitudes estão relacionadas à vida dos alunos nas suas casas e com o que acontece nas suas famílias no dia-a-dia. Informa, também, que não sabe se se acostumou ou se alguma coisa mudou e que busca a superação dos problemas através da compreensão para com os alunos. Entendo que essa compreensão citada pela professora nada mais é do que começar a compreender uma cultura com a qual não está familiarizada. Algumas atitudes percebidas durante as aulas, que para esta professora parecem estranhas, podem ser consideradas comuns para o dia-a-dia daquela comunidade. Muitas vezes, falta aos professores o entendimento de que a escola se situa como uma “encruzilhada de culturas”(PÉREZ GÓMEZ, 1998).

A figura do professor “homem” é identificada pela professora Márcia como possuidora de mais liderança. Os professores do sexo masculino são percebidos como aqueles que conseguem mais domínio de turma devido à conquista de respeito dos alunos.

O professor masculino tem mais liderança. (...)com o homem é mais fácil. Não sei se tu percebeste que com o homem é mais fácil pra manter o domínio de turma e pra manter o controle até do teu próprio espaço.(...) o homem dá um grito e fala bem alto assim e eles tão tudo...né. Nós não temos aquela resposta tão presente. (Márcia)

Isto acontece, segundo a mesma professora, pelo fato de a comunidade possuir tendências ao comportamento machista, assumido tanto pelos guris quanto pelas gurias. Porém, revela, mais adiante, em sua fala, que,

apesar de um desgaste maior, com o tempo “eles começam a te conhecer a ver quem tu é e eles aprendem a te respeitar”. A professora atribui o resultado positivo que ainda assim consegue ter, no trato com os alunos e pelo fato de possuir bastante experiência. Desta forma, entende que o bom senso e a conversa são fundamentais para mediar a aula com os alunos. Afirma, com certeza, que um ensino tradicional baseado em uma relação de poder estanque, em que o professor determina, de forma unilateral, as decisões da aula, não traz resultados. Como ela mesmo diz “já vi que não dá pra ir a ferro e fogo com eles”. Julgo que há uma contradição na fala desta professora. O que, inicialmente, parece representar uma questão de gênero que, culturalmente, atribui ao homem um aspecto maior de liderança é contrariado, a seguir, quando identifica que uma postura assumida pelo professor na intenção de promover o respeito dos alunos reverte em resultados satisfatórios. Os preconceitos sobre o poder, atribuído ao homem em relação à mulher, pode se originar tanto nos alunos quanto nos professores.

Os espaços físicos que a escola possui para a prática de Educação Física é alvo de críticas pelos professores. O professor Eduardo ressalta que a escola sofreu modificações. Descrevendo o percurso histórico que a escola passou, informa que ocorreram várias modificações estruturais – o aumento de salas, a construção de novos prédios, espaços para a prática esportivas caracterizados pela construção de uma quadra esportiva, uma área coberta – devido às necessidades de atender uma população maior de alunos. A escola, inicialmente, quando foi implantada, era “um prédio pequeno com

cinco ou seis salas de aula”. Na época, era o suficiente. Porém, com o crescimento populacional da região, a escola passou a sofrer transformações na intenção de atender a nova demanda de alunos originados deste crescimento populacional que necessitavam ingressar na escola. A respeito disso, o professor Eduardo comenta:

O pessoal não conseguiu, na minha opinião, pensar, ou mesmo que tenha pensado, não conseguiu executar uma escola mais planejada assim porque ela tem muitos declives, muito talude, muito barranco e tal. Porque... porque ela vai comendo vários espaços. Esses barrancos tiram espaços. E daí o que acontece, na nossa análise, de todos os professores de Educação Física daqui: nós temos poucos espaços e não muito qualificados na escola. Então, muito chão, muito barro quando chove. Ou após um dia de chuva, muito... muitos obstáculos para as crianças se movimentarem até na hora do recreio.

E o relato da professora Adriane complementa:

A gente tem que se adaptar quando chega aqui porque as vezes falta gente, falta material. Eu acho isso... o problema maior é realmente a falta de material e de espaço física que limitam o número de coisas que a gente possa fazer. O tipo de trabalho que a gente pode fazer. Especificamente naquela areia lá, tem certas coisas que tu não pode fazer porque a erosão... porque o aluno pega e tropeça. Tu fica com medo de fazer uma coisa diferente.

Fazendo um relato sobre o que os outros professores também pensam a respeito dos espaços, o professor Eduardo define um sentimento de desagrado geral em relação ao tamanho do espaço e à qualidade oferecida para os professores de Educação Física. A professora Adriane concorda com a dificuldade enfrentada pelo fato de os espaços serem precários e acrescenta a

falta de materiais. Nota-se que a adaptação é uma marca presente em consequência dessas dificuldades. Essa adaptação não permite um planejamento mais estruturado devido às condições apresentadas, não favorecendo a realização de ações interdisciplinares. O que se nota, na fala do professor Eduardo, é que muitos espaços foram ampliados ou acrescentados somente em função do número de alunos. Não foram pensados espaços para a efetivação de diferentes práticas pedagógicas. A escola que prevê o ensino por ciclos de formação é igual estruturalmente à escola que possui o ensino baseado na seriação. A professora Adriane também declara que vê a necessidade de ensinar outros esportes como forma de “...mostrar outras coisas pra eles...” porque as crianças “...pedem outras coisas...”, porém a escassez de material impede outras possibilidades, limitando a prática e a vivência com esportes que representam outras manifestações culturais.

Pude observar que os professores se organizam em relação aos espaços oferecidos. Essa organização existe na intenção de nenhuma turma ser prejudicada por usar constantemente um espaço menos qualificado do que outras, proporcionando maior equilíbrio na utilização dos espaços. No início do ano, os professores de Educação Física se encontram para fazer a distribuição dos locais em conjunto, declarando suas preferências em função do esporte ou prática que pretendem realizar durante o ano. Essa organização dos espaços, depois de definida, é transcrita para uma folha e afixada em um dos quadros murais que está junto à sala dos professores.

Considero que as dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam na utilização dos espaços físicos, considerados não muito qualificados, interferem diretamente na construção de um trabalho interdisciplinar. Os professores não conseguem utilizar o espaço da maneira com que idealizam, tendo que adaptar suas práticas quando necessário. As limitações, citadas pelos professores, tanto de espaços físicos quanto da precariedade de materiais, representam um entrave a uma prática pedagógica de maior qualidade. No entanto, entendo que essas dificuldades também podem sugerir reflexões conjuntas com os alunos, promovendo questionamentos sobre o local para o desenvolvimento de práticas esportivas ou de lazer, tanto na escola quanto nos espaços públicos, criando uma consciência crítica nos alunos, fazendo com que percebam a necessidade de seu envolvimento nas questões sociais. Isto não quer dizer que as escolas não devam ter espaços qualificados para realizar as aulas de Educação Física, o que também poderia mobilizar estas discussões.

3.1.2 - As Turmas de Progressão

Duas professoras, entre os sete professores que integram o quadro de professores da escola, atuam diretamente com as turmas de progressão: a professora Patrícia e a professora Márcia. Procurei saber o motivo pelo qual optaram em assumir as turmas de progressão. A professora Patrícia me informou que o critério adotado pela escola para escolher os professores que iriam assumir as turmas de progressão era o de tempo na escola, ou seja, o

professor com menos tempo na escola assumiria essas turmas. Considero este um critério “oculto” pelo fato de não estar oficialmente descrito e por representar uma relação de poder instituída dentro da escola, hierarquizando postos a partir do fator tempo de docência. Ao mesmo tempo, parece que os professores tentam se “ver livres” das turmas de progressão pelas dificuldades que o trabalho com estas turmas lhes impõe, originadas nas constantes demonstrações de indisciplina e por serem consideradas turmas de alunos desinteressados, muitas vezes rotulados de alunos “problema”.

As turmas de progressão são turmas especificamente formadas em todos os ciclos, para atender alunos com defasagens entre sua faixa etária e a escolaridade. Servem, também, para proceder à adaptação dos estudos dos alunos oriundos de outras escolas ou àqueles alunos que não possuem escolaridade nenhuma (SMED, 1999). Atende, assim, ao disposto no princípio 37 do congresso constituinte escolar:

Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser.

Percebe-se que ao instituir essas turmas, a escola procura romper com a estrutura tradicional da escola baseada no ensino seriado com o objetivo de dar conta da aprendizagem desses alunos. Souza et al.(1999) entendem que nessas turmas torna-se necessário romper com o trabalho individualizado em prol de um trabalho coletivo, em que a organização do ensino não fica a cargo

de um responsável apenas, mas se dá interdisciplinarmente. A necessidade de um trabalho coletivo, que procure compreender a dificuldade dos alunos dessas turmas, deve ganhar maior dimensão tanto de práticas quanto de planejamento. Porém, na prática, o trabalho é semelhante ao executado nas demais turmas, desconectado e isolado dentro do coletivo docente.

As professoras Márcia e Patrícia relatam que estas turmas possuem as mesmas dificuldades apresentadas por outras turmas, como indisciplina, agressões constantes e falta de atenção, porém, em grau maior. Durante as observações, pude confirmar essa afirmação. As professoras dizem que há, nestas turmas, problemas sérios de desentendimentos geradores de discussões tanto entre eles quanto eventualmente com os professores. A professora Patrícia comenta uma dessas situações que vivenciou com um dos alunos que queria, segundo ela, mandar na aula:

Ele era o dono da bola, o dono do jogo, da turma...porque ele que sabia, ele que escolhia (os times) ele dizia quem iria jogar, quem não ia jogar, a falta era só nele. Nos chegamos a ter um atrito bem serio, que eu tranquei toda aula ali. Se ele não saísse do pátio eu não... não ia ter aula. E ficamos uma meia hora ali até que ele me pedisse desculpas. Hoje ele me respeita. Sinto que ele me respeita.

As professoras Patrícia e Márcia, eventualmente, tiveram que tomar medidas extremas, como citado acima, para concretizar sua prática pedagógica na aula. Pode-se dizer que os alunos também testam, de certa maneira, até onde os professores aceitam seus limites.

Essas medidas são tomadas porque, segundo os professores, “só desta forma para eles ouvirem”. Esse fato pode ser considerado um aspecto cultural do bairro onde vivem, onde, para se obter o respeito, é necessário agir de maneira mais dura. As relações da comunidade e da própria família refletem as atitudes dos alunos no contexto da escola. Isto reafirma a importância do papel dentro de uma comunidade específica no trabalho e no respeito com as questões locais.

A professora Patrícia também comenta que, com alguns alunos, teve que ter uma discussão mais seria. Hoje a respeitam. Afirma, incisivamente: “Eles não têm medo de mim. Eles me respeitam...”

É destacado que o principal trabalho realizado com essas turmas é o de relacionamento interpessoal. A aceitação do outro no grupo é enfatizada. No entendimento da professora Patrícia, essas turmas também servem para agrupar os alunos que não conseguiram se relacionar com os outros, o que não confere com os objetivos dessas turmas, descritos anteriormente. Identifica, com satisfação, na entrevista, um dos casos que utiliza como exemplo de mudança de comportamento por efeito de sua intervenção:

Te contei a história do Fabio? Não sei se tu chegou a perceber que o Fabio melhorou cem por cento. Então, este guri eu consegui fazer um trabalho assim... só ali de fora, eles jogando e eu sentada fazendo um trabalho que ele deixasse a turma se permitir dar opinião.

Demonstrando preocupação e interesse com os alunos das turmas de progressão Patrícia entende que a Educação Física é uma das disciplinas mais propícias ao trabalho envolvendo o relacionamento dos alunos. É um momento que se caracteriza pelos alunos não estarem sentados em suas cadeiras, imóveis. Os alunos estão em movimento e necessitam uns dos outros para atingirem os objetivos. Segundo suas palavras:

Na sala de aula cada um é um né. É difícil. Claro, só quando tu faz um trabalho em grupo, senão... cada um aprende dentro de sua capacidade, sei lá, de seu potencial. E no jogo não. No jogo tu tem que se unir, se ajudar, senão... então eu acho que tem que ser por aí... (Patrícia)

Além de perceber o trabalho em grupo na Educação Física como meio de promover um relacionamento mais saudável, a professora entende que o aprendizado também é dependente desta união.

As professoras Patrícia e Márcia trabalham à margem do coletivo docente. O direcionamento de suas aulas para questões relacionadas à socialização dos alunos poderia suscitar um trabalho interdisciplinar dentro do coletivo docente. No entanto, resolvem os problemas relacionados ao comportamento dos alunos e falta de material ou espaços qualificados, individualmente. O entendimento que a Educação Física pode resolver os problemas de relacionamento isoladamente parece se aproximar do que Morin (2002a, 2002c) chama de unidimensionalizar os problemas que são multidimensionais.

Nesta seção, procurei destacar o vínculo dos professores de Educação Física com a esportivização e as dificuldades expressas por eles em romper com um modelo de prática de aula historicamente constituída que, ao mesmo tempo que identifica a Educação Física no contexto da escola, afasta a possibilidade de trabalhos diversos que poderiam aproximar essa disciplina das demais que integram o currículo. As práticas pedagógicas dos professores continuam assumindo características disciplinares, pois, eles percebem a Educação Física unicamente como disciplina que promove a saúde, a aptidão física dos alunos, o desenvolvimento psicomotor e momentos de lazer. As relações sociais propiciadas dentro das práticas esportivas, as quais poderiam envolver os outros membros do coletivo docente em ações pedagógicas interdisciplinares, parecem existir, porém, como ações isoladas. Optar pelo esporte possivelmente seja uma estratégia de sobrevivência às dificuldades encontradas como indisciplina dos alunos, agressões, espaços deficientes para a prática, materiais inadequados, entre outros. O desgaste expresso nas falas dos professores, muitas vezes fez com que cedessem à pressão dos alunos e, simplesmente, “largassem a bola” para jogar futebol. Ainda assim sobrevivem práticas direcionadas a um trabalho psicomotor.

3.2 - Proposta Político-Pedagógica: Avanços e Resistências

Procurou identificar, nesta seção as concepções dos professores-colaboradores deste estudo sobre a proposta pedagógica por ciclos de formação para, desta forma, poder compreender o seu agir pedagógico no dia-a-dia na escola e a aproximação que têm com a interdisciplinaridade. Antes

disso, descrevo algumas informações relacionadas às vivências dos professores que participaram do momento de transição do ensino seriado para o ensino por ciclos e suas críticas em relação a esta mudança.

A implantação do ensino por ciclos nas escolas municipais de Porto Alegre e o pensamento em adotar uma concepção de ensino que produz avanços em relação ao ensino seriado gerou, inicialmente, algum desconforto e resistência por parte dos professores que se encontraram no meio desse processo de transição⁴³. Na escola estudada, surgiram críticas à forma de implantação e movimentos de rejeição:

Inicialmente o grande grupo queria rejeitar a proposta de ciclos até porque desconhecia. Porque acha assim: é, vai mudar muito, e isso aí meio que teve uma repercussão desfavorável à formação dos ciclos. (Eduardo)

A nossa escola foi uma das últimas, senão a última a ciclar. Teve muita resistência. Sei que começou no turno da tarde o ciclo e o turno da manhã foi o último a ciclar. (Adriane)

A ausência de um esclarecimento mais aprofundado sobre a nova proposta pedagógica, somada ao impacto de mudança de enfrentar o desconhecido, provocou a repercussão desfavorável citada pelo professor Eduardo e a resistência citada pela professora Adriane, o que demonstra, no início do processo, uma dificuldade de compreensão da mesma. A resistência citada pela professora se refere à rejeição em aceitar o ensino por ciclos. Através de conversas informais, anotadas no diário de campo, os professores-

⁴³ Günther (2000), Bossle (2002) em seus estudos com professores da rede municipal de ensino identificam a resistência por parte de alguns membros do coletivo docente durante o momento de transição do modelo de ensino seriado para o ensino por ciclos em Porto Alegre.

colaboradores também informaram que os ciclos foram impostos, ou implantados de forma autoritária, pois, tendo interesse ou não em ciclar, todas as escolas teriam de ciclar até o ano de 2000, fato que também pode ser entendido como colaborador da resistência citada. As estratégias utilizadas inicialmente pelos professores perpassam desde o desinteresse em conhecer a proposta pedagógica do ensino por ciclos até a manutenção do modelo de suas aulas utilizadas quando a escola municipal de Porto Alegre utilizava o regime de ensino seriado.

Vasconcellos (2002) entende que a adoção dos ciclos rompe com “paradigmas arcaicos” representados pelo ensino tradicional seriado. A mudança nesses paradigmas, que já fazem parte da cultura escolar, não é uma tarefa simples, o que, segundo o autor, “remete necessariamente ao cuidado com sua implantação”(p. 142). Possíveis imposições de dirigentes que têm pressa geram anticorpos, ou seja, uma forte resistência dos professores que encaram as mudanças como “mais um pacote de gabinete”.

A partir de constatações realizadas na prática, Vasconcellos (2002) sugere alguns quesitos básicos que podem proporcionar melhor desenvolvimento e aceitação da proposta por ciclos de formação. Entre eles estão um amplo processo de informação, envolvendo a sensibilização da comunidade (educadores, pais e alunos), abertura de espaços para formação e debate e finalmente a previsão de medidas de apoio pedagógico-administrativo. Destaca, entre outras características, que deve ser aberta a

possibilidade de uma implantação gradativa. Dessa forma, os professores não enfrentarão essa ruptura de forma abrupta e, sim, gradativamente, aprendendo com as transformações. Assim, é possibilitado o desenvolvimento de uma nova cultura que privilegie integração e colaboração entre professores, alunos e pais, enfim em toda a comunidade, permitindo acompanhar as diversas reestruturações curriculares que a proposta pedagógica dos ciclos contém.

Ao contrário do que sugere Vasconcellos, a implantação dos ciclos não parece ter seguido um amplo processo de informação e sensibilização da comunidade. No entanto, a implantação foi gradativa, pois, todas as escolas puderam se organizar, o que fez parte de um processo democrático que permitiu que as escolas implantassem os ciclos até o ano de 2000. No meu entendimento, a escola na qual realizei o presente estudo passou por este processo gradativo pois iniciou a “ciclar” em um turno (tarde) e, posteriormente, estendeu a adoção dos ciclos para o turno da manhã.

Na reestruturação curricular, promovida através do projeto político-pedagógico implantado pela rede municipal, todas as disciplinas são consideradas importantes para a educação dos alunos, evidenciando menor hierarquização entre elas, o que nem sempre acontece, pois, disciplinas como matemática, línguas e ciências detêm certo destaque nos currículos (BALL, 1994). A importância dada a todas as disciplinas, como componentes de um currículo, está configurada pela procura de um equilíbrio nos períodos de tempo dispensados para cada uma. O destaque para disciplinas como

matemática e português, tradicionalmente privilegiadas com uma maior carga horária, é amenizado nessa proposta. O ensino por ciclos propõe maior participação de todas as disciplinas em uma organização curricular que busque a “inter-relação entre as áreas do conhecimento, e destas com a sociedade mais ampla” (SMED, 1999), o que reforça o seu caráter interdisciplinar.

A Educação Física que, anteriormente, não era contemplada como componente curricular obrigatório nas séries iniciais, passou a integrar a base curricular desde o primeiro ano do primeiro ciclo, respondendo a uma reivindicação antiga dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino. Esses professores reconhecem essa melhoria promovida pela proposta pedagógica da rede municipal de ensino, o que se verifica na fala da professora Noemi quando faz uma comparação entre a escola estadual, na qual trabalhou durante quinze anos antes de ingressar no ensino público municipal, e a atual:

Aqui é reconhecido. Aqui que eu digo é a escola do município né. Que eles tem desde a pré-escola professor pra Educação Física, especializado. Coisa que no estado⁴⁴ não tem.

Quando falam sobre a proposta pedagógica dos ciclos de formação, cada professor a identifica com alguma transformação específica solicitada pela mesma pelo fato de acharem ser mais significativa esta ou aquela modificação. Essas transformações podem estar no plano teórico (somente

⁴⁴ As escolas da rede estadual de ensino não possuem professor especializado de Educação Física para lecionar esta disciplina nos anos iniciais, ficando a cargo da professora unidocente.

descritas nos documentos) ou já em prática, demonstrando que os professores já reconhecem as solicitações da proposta pedagógica e buscam adequação de suas práticas pedagógicas. Não considero essa ação dos professores como uma mudança, mas, como incursões significativas em um modelo de ensino ainda desconhecido.

A professora Morgana e o professor Eduardo entendem que a vinculação dos ciclos à idade é um avanço promovido pela proposta porque “não tem aquela variação de idade que de repente tinha antes” (Morgana). Um dos motivos que os leva a pensarem assim é a dificuldade que percebem quando alunos com uma distância muito acentuada de idade freqüentam a mesma aula, o que é considerado pelo professor Eduardo um “absurdo”.

Essa proposta dos ciclos... eu a defendo. Eu acho ela bastante pertinente, ela objetiva muitas coisas, né. O agrupamento por faixa etária semelhante eu acho que é um ponto positivo, porque na época da escola seriada a gente pegava uma primeira série da época, tinha uma criança com sete anos e outra com catorze. Um absurdo né, porque a dificuldade que vai surgir ali pra tu trabalhar questões infantis já com adolescentes. É complicado. Aí tu não atende nem lá nem cá. Então a escola, a formação por ciclos, ela trouxe esta nova orientação de se manter uma faixa etária semelhante sempre. (Eduardo)

A defasagem “idade-série” é atribuída a três situações específicas: dificuldade de acesso à escola por grande contingente que não procura a escola no tempo hábil; por problemas de ordem socioeconômica que antecipam a entrada das crianças no mercado de trabalho, pela incompatibilidade entre o horário de estudo e de trabalho; e pela organização tradicional de ensino que acaba, pelos seus mecanismos de seleção,

expulsando (excluindo) de forma sutil aqueles que mais necessitam da escola pública (SMED, 1999).

Para solucionar a questão de defasagem de idade sem formar turmas com diferenças de idades muito acentuadas, foram organizadas as Turmas de Progressão. Essas turmas atendem os alunos com as defasagens de idades visando superar suas dificuldades em uma lógica tempo-ano diferenciada da proposta no ano ciclo. Os alunos podem avançar para o ano ciclo correspondente a sua idade desde que demonstrem condições para tal. Para tanto, o ano ciclo deve estar em concordância com o sistema de avaliação contemplado na proposta pedagógica que prevê uma ação conjunta dos professores, verificando a totalidade de conhecimento dos alunos, buscando uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento e não uma classificação baseada na avaliação individual de conhecimentos de cada disciplina isolada.

A concepção de avaliação também lança um olhar diferente à proposta por ciclos, concebida como integrante do processo de aprendizagem, objetivando promover a emancipação do educando ao invés do um caráter classificatório, meritocrático e excludente, tradicionalmente utilizado. Na perspectiva da escola municipal de Porto Alegre, a avaliação se caracteriza por ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

Conforme Lock (1997), a avaliação é processual e contínua à medida que está intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como

uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Pertence a um processo constante de ação-reflexão-ação e se realiza permanentemente durante o processo de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar avanço, progressão, inclusão no sentido de autoconhecimento e autopromoção do sujeito. É participativa, pois, envolve todos os segmentos pertencentes à escola: pais, alunos, professores e funcionários. Possui o caráter de investigativa e diagnóstica por considerar o aluno como parâmetro de si mesmo e respeita-lhe o processo de construção do conhecimento considerando o acúmulo de seu conhecimento. Inclui a medida, mas não se esgota nela: a observação, o registro e a reflexão constantes são instrumentos que auxiliam no levantamento de dados e promovem uma leitura da realidade.

Os professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, identificam a avaliação como uma das modificações promovidas pelo ensino por ciclos. Essa mudança, na perspectiva de avaliação dos alunos, necessariamente vincula-se a um projeto interdisciplinar que compreende o aluno na sua totalidade e não fragmentado.

Mudou a avaliação, a parte da avaliação do aluno eu acho. Se deu bem mais ênfase na participação ativa do aluno. (...) digamos assim, tu faz uma prova, na parte seriada tu faz uma prova prática, ou não sei, as vezes fazia prova prática e as vezes fazia uma provinha teórica de acordo com a matéria e tinha aquela nota. Nos ciclos não. Nos ciclos tu avalia... eu passei a avaliar mais coisas além daquilo. E eu acho que com os ciclos, com a avaliação descritiva, eu acho que tu pode ir além da nota. É uma coisa mais completa, eu acho, a avaliação descritiva. Eu pude comunicar muito mais coisas com a parte descritiva do desenvolvimento do aluno do que só com a nota.(Adriane)

Embora a professora Adriane não fale que essa forma de avaliar esteja vinculada a objetivos interdisciplinares, ela demonstra que alguma coisa mudou em relação à avaliação. Abandonou sua antiga perspectiva de avaliação centrada exclusivamente na prova que fazia de sua matéria. No meu entendimento, essa mudança da prática avaliativa é um passo importante na construção de uma perspectiva interdisciplinar de ensino, em que a avaliação implica redimensionamento das ações conjuntas dos membros do coletivo docente da escola. A avaliação centrada na verificação do rendimento vinculado aos conteúdos de uma disciplina representa uma forma de fechamento para as outras disciplinas, ou seja, cada disciplina dá conta de seus conhecimentos e dos problemas que estejam dentro dos seus limites. Uma das práticas identificadas pela professora Adriane como positivas no desenvolvimento desse processo foi a passagem de uma avaliação por provas para uma avaliação descritiva que promove uma visão mais completa do aluno, exigindo, também, uma ação mais conjunta do coletivo docente. Os alunos passaram a ser percebidos em sua totalidade.

O professor Fábio, por sua vez, mostra-se um tanto confuso para entender a forma de avaliar que a proposta por ciclos solicita. A contradição está presente na sua fala. Ao mesmo tempo em que julga que a avaliação era “mais séria” reconhece alguns avanços.

Se levava mais a sério as avaliações. Eu fazia prova assim. (...) Hoje em dia, como este negócio de avaliação é uma coisa que tu tem que vim avaliando periodicamente, sempre avaliando, prova não se faz, então isto mudou, acho que mudou... um pouco. Agora tu tem que respeitar o tempo

do aluno. Se o cara não aprender neste tempo... cada um tem o seu tempo, isto é uma coisa que eu até concordo. (...) só que isto aí eu não sei. É meio utopia. E mais uma coisa ainda, quando eu entrava na sala de aula antigamente, eu tinha os meus conteúdos para dar. E eu tentava vencer aquilo ali. Hoje se vencer venceu, se não venceu não venceu. Então não há cobrança neste sentido. Isso mudou pra ruim. (...) E eu digo o que acontece hoje. Há um remendo de ciclos na verdade. Antes... até nossa escola... a nossa escola voltou pra trás. Antigamente eu fazia um parecer descritivo do aluno, aqui mesmo. Cada aluno eu escrevia uma página de folha sobre aquele aluno. Eu falava da parte técnica, na coordenação, hoje não, eles bolaram uma folhinha. Há uma integração dos professores naquela folhinha ali e pronto. Não entra o teu individual.

Na concepção do professor Fábio, ao contrário da professora Adriane, a seriedade das avaliações está vinculada à utilização de provas. Evidencia, portanto, um vínculo muito forte com uma forma de avaliação em que o privilégio está centrado na demonstração de conhecimentos em um dado momento, o que não vai ao encontro de uma avaliação que acompanha o processo do aluno. Reconhece esta exigência da proposta, porém, manifesta falta de credibilidade. A falta de entendimento ou a ausência na busca do entendimento sobre a nova forma de avaliação pode ser interpretada como estratégia de resistência (WOODS, 1995) ao ensino por ciclos. A dificuldade em entender a nova forma de avaliar, aliada à incerteza sobre se esta é a melhor forma de encaminhar o processo avaliativo, promove a resistência à mudança e leva os professores a desejarem as práticas avaliativas anteriormente realizadas. Outro aspecto que pode interferir na resistência a uma avaliação coletiva é que esta pode significar uma perda dos territórios disciplinares, decrescendo a autoridade do professor, tanto do ponto de vista epistemológico quanto deontológico. Os professores estão habituados a reconhecerem individualmente o valor de suas áreas de conhecimento, e a

adoção de uma prática coletiva leva a uma resignificação do papel das disciplinas no âmbito escolar. A importância não é mais individual, mas coletiva.

O professor Fábio também demonstra dificuldade em entender o que é o respeito ao tempo do aluno, o que também foi comentado pelas professoras Adriane e Márcia. Este equívoco é comentado por Vasconcellos (2002):

O tempo é uma dimensão básica do desenvolvimento humano e, portanto, da materialidade do processo educativo comprometido com tal desenvolvimento. No entanto, não basta mais tempo. Há o perigo de o professor do primeiro ano de escolarização fundamental olhar para a criança, perceber que não está aprendendo e pensar 'ah, ela ainda tem mais três anos pra aprender'; o professor do segundo ano faz a mesma coisa, etc. Resultado: esta criança vai chegar, por exemplo, ao quarto ano sem o domínio de habilidades, atitudes e conceitos essenciais para o seu desenvolvimento!(p.145)

O importante, segundo o mesmo autor, é que se compreenda esta dimensão temporal cedida para o aluno, mas sistematicamente permeada de interações e respeitando a organização curricular. Essas interações são identificadas como ações de retomadas de conteúdos em diferentes situações, o que promove novas aproximações do aluno, favorecendo a compreensão e o aprofundamento.

Na escola, onde foi realizado o presente estudo, a avaliação é feita no conjunto do coletivo docente. É realizado um parecer descritivo dos alunos que contempla uma avaliação descritiva construída com todos os professores

daquele ano ciclo. O professor Fábio despreza essa forma de fazer avaliação ao comparar com a avaliação que realizava antes. Prefere a avaliação individualizada, em que as disciplinas colocam os avanços e as dificuldades percebidas de forma individual. Não demonstra satisfação na realização da avaliação conjunta com os outros professores, não se percebendo envolvido nesta relação, o que o afasta de uma ação interdisciplinar. Já, a professora Márcia, quando solicitada a falar do ensino por ciclos, a identifica com a progressão automática e tece um comentário muito sucinto a respeito da prática interdisciplinar.

Aquela história da progressão automática né. Eu acho que é isso. Eu acho que realmente... não tá muito... é uma coisa que eu estudei pro concurso. Eu estudei bastante, eu me encantei. Eu achei uma coisa muito bonita, bem diferente pois eu vinha de uma escola tradicional, eu trabalhava no estado. Gostei muito. Mas eu vejo que na prática a coisa não funciona né? Então aquela interdisciplinaridade entre os professores, é muito difícil o trabalho coletivo, o trabalho integrado, o que que pode acontecer...de vez em quando alguma atividade integradora, algum tema e de repente quem é que conseguiria isto, que seria mais fácil de conseguir:

Nota-se um distanciamento na fala dessa professora da proposta pedagógica por ciclos. É uma coisa vista de “fora”. Parece que estudou a proposta pedagógica para realização do concurso municipal, na época em que já havia sido implantado o ensino por ciclos, e depois não se aproximou mais da proposta. O fato de a proposta não dar certo, na visão dessa professora, pode ser interpretado como o olhar que lançou ao chegar na escola e não perceber qualquer mudança. É como se tivesse estudado uma coisa pronta que já se encontrava em pleno funcionamento. A professora Márcia faz uma

interpretação pessoal da forma como a progressão no ensino por ciclos é descrita na proposta pedagógica. Chama de progressão automática o que na teoria da proposta é identificado com o direito do aluno na continuidade e terminalidade dos seus estudos, acompanhando o avanço de sua turma nos anos ciclos seguintes. Mesmo com dificuldades de aprendizagem, o aluno progredirá, devendo, para tanto, participar das ações pedagógicas de apoio, supervisionadas pelo laboratório de aprendizagem. A escola municipal não considera a retenção nem a reprovação dos alunos de ano para ano ou mesmo de ciclo para ciclo. O termo “automática” utilizado pela professora acima parece desmerecer todo o trabalho pedagógico de acompanhamento que é solicitado pela proposta pedagógica.

Não é somente a professora Márcia que identifica a progressão como automática. Os outros professores de Educação Física também falam sobre a progressão, tecendo críticas duríssimas à forma como é conduzida. Segundo esses professores-colaboradores, a SMED retira a autonomia dos professores em relação à promoção dos alunos, agindo, por vezes, de forma autoritária. Alunos que, no entender dos professores, ficariam retidos, são promovidos normalmente por uma ordem vinda de “cima”, da supervisão pedagógica da SMED. A professora Patrícia demonstra sua indignação em relação à pressão exercida nas promoções de alunos:

Acho que o ciclo é bem interessante assim a idéia. Como ta sendo feito é que... a prática do ciclo é que não tá certo. Agora mesmo a Prefeitura ta nos obrigando , obrigando a passar todo mundo. Não tem...só ficou retido quem não foi à

aula. No mais, tu aprendeu, tu não aprendeu, tu... todo mundo vai adiante.

Parece haver um problema de comunicação no esclarecimento do que seja a forma de avaliação e a forma como se dá a progressão dos alunos dentro de uma lógica de ensino ciclado. Essa falta de entendimento gera tensão. De um lado, os professores não compreendem o que devem fazer, pois, estão acostumados a reter os alunos, como o faziam no ensino tradicional seriado. De outro, a assessoria da SMED, procurando se fazer entender, utilizando sua autoridade⁴⁵ como executora da proposta pedagógica, mas, talvez, sem prestar o esclarecimento devido.

Os professores encaram a maneira utilizada pela assessoria para conduzir o processo como um tanto equivocada. No seu entendimento, os professores que deviam estar no centro do processo estão distantes das decisões e se sentem pressionados a atender determinações vindas de escalões superiores.

O professor Eduardo, mesmo entendendo que essa forma que a SMED utiliza para realizar as promoções pode ser mal interpretada, analisa essa situação com um olhar mais próximo do entendimento da proposta. Compreende que o objeto último do ensino é a formação do aluno e já questiona a utilização da nota como padrão de referência dos alunos.

⁴⁵ No mesmo sentido dado por Paulo Freire no seu livro pedagogia da autonomia (1998).

Tu pode interpretar que a finalidade é estatística, porque não há reprovação. Então a Prefeitura faz isto porque ela quer ter uma estatística de repetência zero e tal. E ela vai tirar proveito eleitoral. Então a primeira coisa que dizem é isto. Por outro lado, se tu for analisar friamente a coisa, qual a importância que tem uma nota, né? A nota é uma coisa que rotula, que classifica as pessoas, então a nota em si não tem tanta importância. o que é que tem importância? é a aprendizagem, é se ela ocorre ou não.

A proposta dos ciclos de formação, por vezes, é relacionada a interesses político-partidários, mais específicos do Partido dos Trabalhadores, partido de esquerda comprometido com as causas dos trabalhadores, se constituindo como o partido político que teve a iniciativa em propor um novo olhar para a educação municipal de Porto Alegre. Esse vínculo partidário também pode ser interpretado como outra possível causa de resistências à proposta dos ciclos e, conseqüentemente, à realização efetiva de um trabalho interdisciplinar.

A proposta pedagógica da rede municipal também cria a figura do professor volante⁴⁶, o que, na teoria, se constitui como um dos seus avanços em relação ao ensino tradicional. O professor que ocupa essa função assume um papel importante para a realização de propostas interdisciplinares. Pode ser considerado um professor que serve como elo entre os outros professores integrantes do ciclo em que atua. Este professor deve ser

preferencialmente, alguém com perfil generalista-interdisciplinar, titulado em área do conhecimento, por dois motivos centrais: porque isto possibilitará uma troca maior dentro do ciclo, provocando entre todos os profissionais um

⁴⁶Este professor é identificado na proposta pedagógica como professor itinerante, podendo ser chamado de volante ou curinga. Utilizo a nomenclatura “volante”, pois, na escola onde realizei o estudo, é o termo mais utilizado para identificar este professor.

constante trabalho de retroalimentação político e pedagógico e um movimento entre o geral e o específico e, segundo, porque este profissional será o professor referência para os alunos, devendo, em sua entrada semanal, em cada turma, realizar sínteses interdisciplinares que envolvam todos os conceitos mais significativos trabalhados, a partir do complexo temático, pelos professores dos diferentes componentes curriculares (SMED, 1999, p. 59).

A professora Adriane verifica a presença do professor volante como positiva, ao mesmo tempo que fala sobre a maneira que este está sendo “aproveitado”:

O papel do volante nos ciclos é uma ótima idéia, no papel, mas na prática eu noto...aqui eu to analisando, porque eu não sou volante, eu to analisando de fora(...) quando eu trabalho com quinta (série) eu vejo isso muito. O volante deveria entrar com o professor referência em alguns períodos por semana pra ajudar a preparar aqueles alunos com mais dificuldade e tal, e o que acontece é o contrário, o professor volante entra sozinho pra tapar buraco porque falta muita gente...

Ao mesmo tempo em que esta professora toma cuidado para não julgar o posicionamento do professor volante, por não estar realizando esta função, a professora Adriane chama a atenção para este, que, na prática, se tornou um professor substituto. A Proposta Pedagógica deixa claro que esse professor é membro do coletivo docente e não substituto, porém, não é isto que acontece. As causas pelas quais a função do volante está prejudicada perpassam por problemas de ordem burocrática explicitados na fala da professora Morgana:

A proposta é do professor volante entrar junto com as professoras, na sala de aula, fazer um trabalho em conjunto, o que não acaba acontecendo por causa das biometrias, licenças e faltas que a professora volante acaba

substituindo. Então não acaba acontecendo este trabalho em conjunto.

Durante o trabalho de campo pude observar, ao freqüentar a sala dos professores, afixado no quadro de avisos, um documento emanado da Prefeitura com a relação de professores em licença (saúde, gestante, aposentadoria) e as solicitações de escolas para completar a carga horária necessária pela ausência dos professores, originando vagas respectivamente, corroborando com as informações fornecidas pela professora Morgana.

A relação pedagógica (privilegiando também as ações interdisciplinares) que o professor volante possui com as aulas e os professores de Educação Física, excluindo os problemas citados anteriormente, relacionados à substituição, quando, teoricamente, ele deveria estar na sua função, parece não existir. O professor que ocupa a função de volante nunca entra na aula de Educação Física. Essa característica é percebida pelos professores de Educação Física como um professor que possui vínculos somente com os professores-referência⁴⁷, afastado das disciplinas específicas, como relata a professora Adriane:

O professor volante trabalha com o professor referência diretamente, teoricamente. Ele não tem relação com as específicas. Claro, a gente faz projetos pra trabalhar interdisciplinar, a gente trabalha isto também. Mas dentro da sala de aula ele entra com o professor referência, é pra entrar com o professor referência. (Adriane)

⁴⁷ O professor-referência é aquele que passa maior tempo com a “Turma Nuclear”, dando conta da globalidade dos componentes curriculares previstos. O primeiro ciclo possui um professor referência para cada turma, no segundo ciclo cada turma possui dois professores referência (um para a área de Pensamento Lógico-matemático e Ciências Físicas, Químicas e Biológicas e outro para a área de Língua Portuguesa/Literatura e Ciências Sócio-históricas). No terceiro ciclo o professor volante/itinerante é considerado o professor referência.

Semelhante ao que Adriane relata é o entendimento sobre o professor volante da professora Márcia:

Não tem relação nenhuma. Nós não temos volante em Educação Física. Quem tem volante é o professor de 1° e 2° ciclo que é uma unidocencia...não é exatamente uma unidocencia. É mais ou menos uma b24⁴⁸, que é uma turma que eu tenho. Tem uma pessoa que dá os conhecimentos comuns (...) então ela é uma espécie de unidocencia né. Aí ela tem volante. (Márcia)

A atuação do professor volante ocorre mais concretamente com os professores-referência, dando suporte aos conhecimentos que são veiculados dentro de sala de aula. Embora esse professor deva ter um perfil mais generalista, colaborando em ações que privilegiem a totalidade dos conhecimentos dos alunos, a sua atuação se limita aos conhecimentos cognitivos veiculados em sala de aula, o que não confere com a solicitação da proposta pedagógica do ensino por ciclos de Porto Alegre.

O professor volante, pelo fato de estar presente nas reuniões do ciclo, juntamente com todos os membros do coletivo docente, participa das discussões de planejamento, momento que abrange as discussões a respeito dos temas interdisciplinares realizados no início do ano. Dessa forma, corresponde à intenção de atender aos critérios solicitados para sua função, citados anteriormente: realizar um movimento entre o geral e o específico e realizar sínteses interdisciplinares, baseado nos conceitos mais significativos

⁴⁸ Este código serve para identificar os anos ciclos. A letra b corresponde ao segundo ciclo, e a dezena 20 corresponde ao segundo ano deste ciclo.

dos complexos. Essa é a única aproximação formalmente instituída na escola que o volante e o professor de Educação Física possuem. Como não se aproximam das aulas desses professores, os professores de Educação Física passaram a entender que o professor volante é uma “espécie” de auxiliar das professoras do primeiro e segundo ciclo, que, seguidamente, são nomeadas como unidocentes⁴⁹. As possibilidades de diálogos interdisciplinares que poderiam ser facilitadas com a presença do professor volante, devido à sua ausência nas aulas de Educação Física, não se efetivam. É importante esclarecer que a Educação Física, assim como outros componentes curriculares, não possui um professor volante, pois, este não é propriedade das disciplinas, mas integrante do ciclo. Não há obrigatoriedade desse professor entrar nessa ou naquela aula especificamente. Porém, entendo que o professor volante poderia estar presente nas aulas de Educação Física, na intenção de se aproximar dos trabalhos interdisciplinares que porventura estejam sendo realizados na escola.

Apesar das críticas, os professores entendem positivo o ensino por ciclos. Reconhecem, porém, que os avanços conquistados se referem à escola como um todo, não notando diferenças significativas no “território” demarcado pela aula de Educação Física. Sobre essa disciplina sofrer interferência direta da proposta pedagógica dos ciclos, a fala da professora Morgana é bem representativa:

⁴⁹ Nomenclatura utilizada no ensino seriado que os professores utilizam como correspondente a professora referencia no ensino ciclado.

Assim na aula, na minha aula... não interfere em nada porque tu continua dando...trabalhando...continua trabalhando assim, só tu, então isolado. Então eu não vejo muita alteração. E a maioria das pessoas continua trabalhando como se não fossem ciclos. Como se fosse série. Tem até gente que fala ah primeira série, segunda série. Gente que não desvinculou desse... não se desapegou desse vício ainda... que mudou a estrutura e que continua falando.

Pude constatar, durante o trabalho de campo, em conversas com os professores, não só os de Educação Física, mas todos do coletivo docente da escola, que, seguidamente, em suas falas, utilizavam nomenclaturas do ensino seriado tradicional. Em certas ocasiões, utilizavam as duas nomenclaturas, dizendo: “é primeiro ano do primeiro ciclo, o que seria um prezinho...” ou “é um segundo ano do terceiro ciclo...uma sétima série”.

A professora Morgana considera “um vício” a utilização rotineira da denominação utilizada pelo ensino seriado. Este “vício” pode estar relacionado também ao longo tempo que alguns professores estiveram (ou ainda estão) em escolas onde a designação de series serve para se referir ao grau de evolução em que se encontram os alunos dentro da escola, passando a fazer parte de sua cultura docente e dificultando a utilização da nova nomenclatura.

Em relação ao contexto da sua aula, semelhante à professora Morgana, a professora Adriane não percebe modificação alguma em sua maneira de dar aula:

Olha, eu não vejo que os ciclos tenha mudado a minha maneira de dar aula, a minha matéria. Não vejo. Eu vejo... eu me vejo mudando a minha maneira de dar aula no

momento em que eu entrei na Prefeitura, que eu nunca havia dado aula pros alunos antes.(Adriane)

A professora Adriane nunca havia lecionado. A experiência na escola municipal de Porto Alegre foi o primeiro contato com este tipo de ensino em sua vida profissional. O seu trabalho anterior, relacionado à Educação Física, era a natação, em um local específico para esta atividade. O trabalho com a natação possui características disciplinares e privilegia o ensino técnico do gesto desportivo. A diferença que percebe na sua maneira de dar aula está vinculada a aprender a superar as dificuldades que existem no contexto escolar, e que não possuía antes, na natação. Assume que aprendeu a dar aula de Educação Física escolar ali, na prática. Comenta que a mudança do ensino seriado para o ensino por ciclos não trouxe mudanças significativas em sua forma de dar aula, o que representa um problema para a ação conjunta do coletivo docente que necessita que todos os professores caminhem na mesma direção, ou seja, procurando adotar ações pedagógicas, no seu trabalho diário com os alunos, que venham a representar possibilidades de atender a proposta pedagógica emanada da Prefeitura. Se os professores não mudam a forma de dar suas aulas, não privilegiam as ações da proposta por ciclos e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade.

Quando mudou o ciclo eu acho que já estava com o pique, já sabia exatamente o que queria, como eu queria. E aí tu faz o trabalho com o teu aluno, com a tua faixa etária. E eu já não estava mais insegura de quando eu entrei aqui. Eu já tinha muita coisa. Eu acho que o ciclo... quando mudou pro ciclo, a minha maneira de dar aula...eu não mudei. Ah, agora mudou pro ciclo e eu vou ter que mudar a minha maneira de dar aula. Eu acho que não.

Penso que a implantação dos ciclos gerou um desconforto pelo fato de representar um movimento de desordem. Gera um desequilíbrio na ordem estabelecida, na qual todos os integrantes da instituição escolar já se encontravam acostumados (acomodados, adaptados). Mesmo que a forma tradicional de ensino já venha sendo questionada há algum tempo, o novo causa espanto. Parece que é melhor continuar com o “velho” projeto educacional, que permite enxergar algumas certezas, do que enfrentar novas possibilidades incertas. A tentativa de optar pelo novo, e principalmente pelo novo que não representa uma continuidade, mas uma nova opção pedagógica, rompe com valores e práticas há muito exercidas e gera a sua negação.

3.3 - Formação de Professores: Escolha Profissional

A partir do trabalho de campo, através de conversas mantidas com os professores de Educação Física, foram surgindo comentários sobre o envolvimento e afinidade que mantinham, desde sua infância, com atividades físicas e desportivas, constituindo uma trajetória de vida que culmina com a escolha do curso e a formação. Durante o transcorrer da investigação, esses professores puderam criticar o período de formação inicial, identificando suas qualidades e carências.

Concordando com Günter & Molina Neto (2001), os quais entendem que “o processo de formação de professores é um *continuum*, que se inicia antes mesmo do seu ingresso na graduação e se estende por toda a sua vida profissional”, procurei resgatar essas informações que, representando este

“continuum”, contivessem contribuições importantes, as quais originaram esta categoria.

Essas informações possibilitaram ampliar a discussão sobre a interdisciplinaridade na ação pedagógica dos professores, pois, à medida que se faz um resgate das influências que os professores sofreram no transcorrer de suas vidas, suas intenções na Educação Física e o modelo de formação profissional que tiveram, pode-se identificar, também, facilidades e/ou dificuldades que enfrentam quando surge a necessidade de participar ou aderir a um projeto inovador como o adotado pela Escola Municipal de Porto Alegre, com o ensino por ciclos de formação, no qual a interdisciplinaridade fundamenta a proposta pedagógica.

3.3.1 -O percurso dos professores

As experiências que os professores adquiriram durante o percurso de sua vida de escolar, enquanto cursavam o ensino fundamental e ensino médio, pode representar marcas. Essas marcas podem ser identificadas como “imprintigs” que permanecem e muitas vezes servem de exemplo para as suas próprias maneiras de ser e de agir durante a vida. Segundo Morin (2002) “o imprinting cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”(p.28). Entendo que o “imprinting cultural” da Educação Física, como área de conhecimento e intervenção pedagógica, representa uma

dificuldade para os professores trabalharem de forma interdisciplinar, pois, durante toda a sua formação, vivenciaram práticas disciplinares que representam marcas profundas em sua condição de docentes. Entre essas marcas pode-se citar as aulas que mais gostavam, os professores que julgavam bons, os que consideravam ruins e a própria convivência com o ambiente da escola em que realizaram os seus estudos.

Pude resgatar, através das entrevistas, as impressões que os professores de Educação Física guardam de sua época escolar. Esses professores demonstraram que estão vivos em suas memórias os fatos que marcaram essa época. Alguns lembraram com mais clareza, outros com menos, porém todos deram contribuições importantes sobre esta parte de sua trajetória de vida.

O professor Eduardo, professor com mais idade entre os colaboradores, cursou a escola durante os anos sessenta. Demonstra lembrar perfeitamente como eram realizadas as aulas de Educação Física na escola em que estudou. Na sua época, o ensino fundamental ainda era chamado de ginásio.

Naquela época, anos sessenta, no ginásio, que eu peguei ainda, a Educação Física era carregada de um certo militarismo né. Aquela preocupação higienista, bastante exercício... bastante exercício para evitar os males. Então a parte esportiva, às vezes ela era quase relegada assim a jogar. Mas a ênfase maior era o exercício, a performance física. E cobrança em cima de... provas que te exigiam movimentos... abdominais, barras, flexão de braço, corridas, então havia uma cobrança neste sentido.

O “certo militarismo” citado pelo professor Eduardo está intimamente ligado à época em que este realizou seus estudos escolares. A influência de uma Educação Física pautada em métodos originados de práticas ginásticas e, principalmente, em cima do método francês de Educação Física ainda se mostrava bem presente no contexto escolar⁵⁰. Enquanto outras disciplinas procuravam justificava sua inserção no currículo de outras formas, a Educação Física se justifica por ter o objetivo de formar cidadãos aptos, fortes, saudáveis e dispostos, o que representava o ideal procedente das instituições militares. Está demonstrada, aqui, uma Educação Física com objetivos exclusivos de formação corporal. O corpo físico, pensado unicamente na sua biologia. Enquanto a cabeça (res cogito)⁵¹ vai às aulas cognitivas, o corpo (res extensa) vai às aulas de Educação Física. A respeito de sua afinidade com as aulas, o professor Eduardo comenta:

Eu gostava de ir porque eu sempre gostei de participar de tudo quanto é coisa de movimento, mas eu não tinha uma boa lembrança daquilo ali. (Eduardo)

A má lembrança que o professor Eduardo guarda das aulas de Educação Física, relacionada ao grau de exigência e às cobranças exigidas, não impediram que ele gostasse de ir às aulas, fato identificado pelo seu gosto pessoal pelas atividades físicas ou “coisas do movimento”, como ele cita.

⁵⁰ Embora Ghiraldelli Jr.(1997) identifique esta época como tendência pedagogicista, esta nomenclatura esta vinculada mais com o crescimento da rede de ensino público de ensino do que propriamente um redirecionamento das praticas de Educação Física no cotidiano das aulas dentro do ambiente escolar que continuavam a sofrer claras influências de uma Educação Física militarista.

⁵¹ Descartes(1998) utiliza os termos res cogito e res extensa para apresentar o seu entendimento de homem. O res cogito se refere a parte pensante, o intelecto, o res extensa se refere ao corpo físico.

Percebe-se que, ao realizar uma crítica à forma como a aula era conduzida em sua época de escolar, o professor Eduardo exerce uma reflexão sobre um perfil que não considera ser o adequado para uma aula de Educação Física. Identifica, indiretamente, o que não quer ou não julga ser o ideal para sua aula.

Os demais professores-colaboradores descrevem de maneira semelhante as suas vivências em aulas de Educação Física, enquanto freqüentavam o ensino escolar. A tendência esportiva foi um dos aspectos que mais predominou no transcorrer dessa etapa, como se verifica nos relatos do relato dos professores Fábio e Morgana:

Na minha época de estudante de primeiro grau eu não me lembro de ter aprendido o vôlei, era basicamente futebol, futebol. As meninas jogavam muito handebol, mas eu não me lembro da professora ter dado algum tipo de exercício de vôlei assim... era futebol mesmo e futebol. Nem exercícios assim, era jogo. Algumas corridas, era mais ou menos isto. (Fábio)

Geralmente quando eu penso na Educação Física eu me lembro do colégio que eu estudava em Santa Cruz, (...) cada aula fazia uma coisa. Jogava vôlei, outra era salto em distância, outra era salto em altura (...) então conheci muita coisa assim da área desportiva. (Morgana).

A esportivização das aulas, independentes de uma estruturação maior em sua metodologia de ensino, era o que predominava durante as aulas de Educação Física desses professores que realizaram seus estudos entre os anos oitenta e noventa. A influência dos esportes ou esportivização das aulas de Educação Física já começa a ficar evidente como principal recurso para compor o espaço pedagógico da aula. A Educação Física, antes movida por

práticas ginásticas, objetivando a formação corporal, passa a dar ênfase ao desenvolvimento físico através do esporte e seu ensino. Sublinho que a ênfase dada ao ensino do esporte carece de maior inter-relação dentro do contexto escolar. A prática esportiva, vinculada aos benefícios que pode trazer ao corpo sadio, somada ao objetivo específico de fazer com que os alunos aprendam diferentes esportes, continua com um fim em si mesma, isolada das demais disciplinas do contexto escolar. Pensar a aula de Educação Física, numa dimensão interdisciplinar, não significa negar o esporte como conteúdo, mas utilizar as suas mais variadas modalidades para realizar sínteses críticas da realidade social que se reproduz durante essas aulas; é abandonar o conceito de que a aula de Educação Física está centrada no desenvolvimento do corpo como se o cognitivo pertencesse somente às aulas ditas teóricas.

O gosto pelo esporte levou alguns professores a participarem de equipes desportivas para representar as suas escolas em competições. Essas experiências podem ser importantes na constituição do futuro professor. O sentimento de prazer e satisfação em participar das aulas de Educação Física é demonstrado pelos professores-colaboradores como marca presente em seus discursos. A professora Noemi fala do seu tempo de escola e sua relação com as aulas de Educação Física:

Lembro e posso dizer que adorava a disciplina de Educação Física. Eu já acordava assim: 'ah, hoje vai ter Educação Física!'. E já ia alegre pra aula. Eu ficava na sala de Educação Física. Era um colégio de freiras e tinha uma sala onde guardava os materiais, os colchões e coisa assim. Eu chegava a matar aula pra ficar lá dentro fazendo... pulando, fazendo arte... então eu me lembro muito bem. Eu gostava, gostava muito.

Tanto o gosto dessa professora pelas aulas de Educação Física quanto por estar no ambiente das aulas é considerado, aqui, um dos fatores que contribuíram para que ela buscasse a Faculdade de Educação Física.

Do mesmo modo que Cardoso (1994), e também pelas falas dos professores-colaboradores deste estudo, considero que o momento da escolha de uma profissão é um momento marcado por incertezas, dúvidas e inseguranças. Os professores demonstram essas características quando são solicitados a falar sobre como realizaram a escolha do curso na hora do vestibular.

Eu gostava desta parte do esporte, do vôlei principalmente, depois de uma certa idade eu acabei participando sempre das escolinhas de vôlei deste colégio e sempre gostei desta parte assim, mas acabei na Educação Física por... morava em Pelotas e lá...até pensei em fazer outro curso, mas não tinha lá, os que tinham na universidade federal não... nenhum eu gostava mais... então eu acabei optando pela Educação Física mesmo que tinha na minha cidade e foi superbom. (Morgana)

Na impossibilidade em realizar outro curso pelo fato de não ter outras opções em sua cidade, a professora Morgana optou pela Educação Física pela aproximação que possuía com o esporte. Os professores Eduardo e Márcia, além de se referirem a sua aproximação com os esportes indicam que a sua escolha sofreu influência do grupo de amigos:

Se dependesse dos cursos, das escolas que eu fiz, eu jamais teria ido pra Educação Física. No ano que eu tava entrando no exercito eu fiz vestibular pra engenharia, porque

eu tinha uns amigos que estavam fazendo e eu fui fazer também. (...)Fui muito mal. (...)Aí fui fazer CPOR. (...) quem sabe eu posso ser um professor de Educação Física? ali que eu fui pensar... quando eu fui fazer o CPOR que me deu este estalo. Eu tinha uns colegas que tinham entrado já, um semestre antes e a gente começou a conversar...mas eu acho que vou lá. De repente eu vou me dar bem e tal. E fui.(...) aí entrei... (Eduardo)

Então foi assim, eu sempre fui muito moleca. Gostava muito de atividade física e praticava muito quando criança. (...)Depois eu fiz o magistério.(...) eu comecei a sentir falta da atividade física. E aí eu fiz vestibular pra ciências sociais, e aí sobrou vaga eu fiquei excedente. Então eu fui optar por outros cursos que onde houvesse vagas e eu gostava de matemática. (...) e eu fui pra matemática. Mas eu não tinha base na matemática por que eu tinha o magistério mas continuei tentando. Peguei umas aulas de física e matemática e não conseguia mais. Desisti então. Aí depois umas vizinhas minhas souberam que a gente conseguia até entrar em Educação Física mas não era aquela coisa. (...) aí eu entrei. (...) eu gostei do curso e continuei. (Márcia)

A experiência com reprovações em vestibulares e com frustrações colhidas durante a realização de cursos que não trouxeram motivação suficiente levaram os professores a buscarem outro curso. Nesse caso, a influência dos amigos foi decisiva para a escolha do curso de Educação Física. Essa influência faz parte da busca identitária de cada colaborador, a qual, segundo Soares (2002), “é formada nas relações estabelecidas entre pessoas que desempenham papéis importantes na vida de cada indivíduo, como pais, parentes, amigos” (p.32).

A professora Adriane passou por uma situação diferenciada. Após cursar três anos de medicina, optou em fazer Educação Física por ser um curso que atenderia aos seus interesses, não somente relacionados ao gosto pelo esporte, mas também por relacionar o curso com a sua afinidade com

ciências biológicas.

Eu sempre gostei de esporte, eu sempre participei de tudo e tal, eu gostava de atletismo e vôlei, mas eu gostava muito da parte de ciência e eu queria fazer medicina. Participava do time do colégio, era do time do colégio de vôlei, atletismo, e naquela época eu sempre fui atleta. Mas eu queria fazer medicina. Não sei se influenciada por meu pai. Meu pai não era médico mas ele trabalhava junto com um médico (...) mas eu fiz vestibular pra medicina e passei e fiz três anos de medicina(...) e não era bem aquilo que eu queria. E aí eu fiz vestibular pra Educação Física. (Adriane)

A afinidade que essa professora possuía com a disciplina de ciências, aliada à influência de seu pai, fez com que optasse, inicialmente, pelo curso de medicina. Observa-se, também, que a influência que, por vezes, é exercida pelos pais no momento da escolha da profissão (Soares, 2002), provavelmente foi um dos fatores que fez esta professora optar, inicialmente pelo curso de medicina. Os filhos podem querer agradar os pais que esperam que eles sigam uma profissão esperada por eles, por serem profissões, muitas vezes, que conferem um certo status e que oferecem melhores possibilidades de mercado de trabalho em determinado momento. Os familiares também podem ver a possibilidade de ascensão social através do filho, incentivando a escolha feita por eles.

A professora Adriane, porém, frustra a expectativa dos pais na escolha da profissão. E como ela mesmo cita em sua fala, “pra algumas pessoas foi um baque, né, mas eu não seria uma boa médica, porque eu sou assim, eu não tenho sangue frio pra certas coisas, não pro sangue...”. Para Moreno (1996), este “baque” é entendido como uma reação negativa e “se dá na maioria das

vezes pelas questão do status, seja financeiro, seja social desta profissão”. Os pais não identificam na Educação Física uma profissão que traga um futuro promissor para os filhos. A professora, somente após três anos de curso de medicina, conseguiu vencer o conflito existente entre “fazer o que realmente deseja ou seguir a opção esperada por seus pais” (Soares 2002, p 78).

A professora Adriane apresentou uma opção profissional mais decida em relação aos outros professores, mas deixa claro que, após a formação, queria seguir a área de medicina do esporte como ela cita: “ eu vou fazer medicina esportiva, porque eu gosto de ciências...de fisiologia e tal...eu adorava estas coisas”. Esta declaração faz pensar, em um primeiro momento, que o seu objetivo inicial, dentro da formação acadêmica, não está relacionado à área de docência em Educação Física escolar, o que direciona sua atenção, durante a formação, para disciplinas relacionadas à área biológica.

A professora Patrícia apresenta uma opção diferente dos outros professores-colaboradores deste estudo, no que diz respeito à sua intenção em cursar a Faculdade de Educação Física:

(a escolha) eu acho que foi porque eu fazia ballet. Gostava de esporte e acho que foi pra praticar, sabe. Eu acho que... tipo assim, a faculdade que eu ia gostar de fazer, não de ser algum profissional desta área, entendeu?(...) a minha idéia, a minha cabeça naquela época é pra eu ‘fazer’ a faculdade.(...) não pensava no futuro em relação à profissão. (Patrícia)

Demonstrando não haver uma preocupação inicial com o lado profissional, a professora Patrícia deixa claro que seu objetivo imediato era o

de continuar a praticar alguma atividade esportiva e vislumbrou na faculdade de Educação Física esta possibilidade, ao mesmo tempo em que realizaria um curso superior. Não se identifica, num primeiro momento, com o desejo ou a procura de lecionar ou atuar em qualquer área dentro da Educação Física. Parece identificada com o que Soares (2002) chama de cursar um curso acadêmico para prestar uma “satisfação social”.

No relato da professora Morgana também se percebe a ausência de intenção em lecionar Educação Física no âmbito escolar. Os seus interesses, dentro do curso de licenciatura em Educação Física, possuem um direcionamento vinculado à intenção de ser professora de uma prática esportiva específica, no caso o vôlei:

Deixa só eu te dizer que eu entrei na Educação Física por causa do vôlei né. Não tive nem uma outra coisa.(...) Eu pensava em fazer Educação Física pra depois eu trabalhar com vôlei em alguma escolinha de vôlei. Só que durante o curso eu abandonei o vôlei...gosto ainda do vôlei mas não penso em trabalhar só com o vôlei. (Morgana)

Foi evidenciado, a partir dos depoimentos dos professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, intenções diferenciadas em relação ao momento de escolha do curso de Educação Física, determinando objetivos individuais que carregam durante o transcorrer do mesmo. Um aspecto, porém, determina uma convergência entre todos os professores deste estudo na escolha do curso que fariam: o gosto que possuíam anteriormente por atividades físicas ou desportivas e a possibilidade de continuar essas vivências. Essa característica é citada por Bossle (2003):

A opção pelo curso de Educação Física é manifestada principalmente pelas experiências ricas com atividades na escola, e a expectativa de entrar na graduação é de continuidade deste processo (p. 138).

No entanto, a opção pelo curso de Educação Física não parece ter sido prioridade na escolha da maioria dos professores deste estudo. Percebe-se durante seus relatos, que, inicialmente, gostariam de ter seguido outras profissões, porém, por não conseguirem acompanhar o curso ou não conseguirem aprovações em outros vestibulares nos cursos que desejavam ou gostariam de cursar, acabaram optando pelo curso de Educação Física que seria uma via de fácil acesso. A intenção em ser professor, e mais especificamente no ensino escolar, não fazia parte de seus planos. A respeito disto, Nóvoa (1991) se pronuncia:

É útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento de docentes, que são duplamente inadequados: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão (p.22).

Entendo que o fato de não se realizar na profissão, o que vem em consequência de uma decisão não acertada, pode trazer prejuízo ao próprio trabalho docente no futuro. Conforme Cardoso (1997), as questões circunstanciais que levaram à escolha da profissão de professor dificultam o comprometimento posterior com a profissão ou, até mesmo, que busquem uma melhoria desta. O mesmo autor declara que se sente incomodado ao verificar que,

ao se buscarem as causas que levaram as pessoas a fazerem graduação em Educação Física, é raramente que se encontram expressões como o sonho da minha vida era ser professor de Educação Física ou desde pequeno meus pais sempre quiseram que eu fosse professor de Educação Física. Ou seja, quase nunca faz parte dos projetos de profissionalização de cada um, ou de seus familiares, o encaminhamento para a Educação Física (s/p).

A ação pedagógica interdisciplinar necessita, antes de tudo, de uma intenção que a move e um comprometimento e envolvimento de fato com esta ação. Possivelmente, aqueles que não possuíam a meta de ser professores de escola, quando inseridos nas escolas realizam práticas que podem ser consideradas descoladas da intenção das propostas pedagógicas pelo fato de reproduzirem o ensino das práticas esportivas que gostavam muito ou, pelo menos, possuíam alguma afinidade. O esporte é utilizado como um fim em si mesmo. Entendo que há, neste caso, uma dificuldade em propor práticas interdisciplinares.

3.3.2 - Formação Inicial

Resgatar o período de formação inicial dos professores de Educação Física possibilita que se compreenda de que modo o professor se constituiu nesta etapa, identificando as influências mais presentes que marcaram a sua formação. Antecipo que uma das características que pude identificar nos cursos de formação inicial de todos os professores que colaboraram com o estudo foi a organização curricular disciplinar sem integração ou qualquer aproximação entre as demais disciplinas.

Embora os professores colaboradores possuam uma distância temporal que separa o momento individual de cada um, as características identificadas, nesta etapa, são bastante semelhantes. Segundo suas falas, as disciplinas que compunham o curso de Educação Física eram predominantemente esportivas, e procuravam, inicialmente, ensinar aos acadêmicos os fundamentos do esporte. Posteriormente, passavam a aprofundar os conhecimentos esportivos tratando de temas relacionados com a parte técnica e tática dos esportes (considerados avançados), e o ensino das suas regras oficiais. Após o ensino do esporte, eram abordados os aspectos referentes a uma ordem pedagógica ideal para o ensino dos diversos esportes. Ao serem questionados, os professores-colaboradores citaram que não havia momentos de reflexão significativos durante o curso das disciplinas que pudessem, de alguma forma, provocar aproximação com as futuras práticas nos contextos de ensino. Bossle (2003) e Günther (2000), em seus estudos com professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, também identificaram características semelhantes durante o período de formação dos professores que investigaram. Segundo Bossle (2003),

a graduação ofereceu uma preparação mais voltada para o sistema esportivo do que para o sistema escolar. Essa crítica ao currículo de graduação é atribuída às disciplinas de caráter tecnicista, com ênfase na transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, de ausência de pesquisa e a distância dos conhecimentos e a realidade da docência.

A professora Márcia ilustra bem esta situação:

Eu aprendia a prática. Também aprendi regras e, por

exemplo, no atletismo a gente aprendia a técnica, depois a gente tinha que planejar a aula. Trabalhar com os próprios colegas, dirigir todas as unidades assim...

Essa fala se aproxima dos relatos da professora Patrícia e da professora Adriane:

Eles ensinavam o esporte desde né... como a gente deveria ensinar né. Acho que... como a gente saindo dali deveria... a parte básica. A gente aprendia tudo. Desde o... tipo né, no vôlei, desde o toque, a manchete, como é que tu ensinava a fazer e como a gente fazia né. Eu aprendi a jogar vôlei mais lá... porque eu não sabia jogar vôlei. (Patrícia)

No primeiro semestre tinha os educativos né. Eles davam o primeiro semestre sempre de cada disciplina como se fosse assim, aulas como se tu tivesse aprendendo aquela matéria. No segundo semestre é um pouco mais adiantado... por exemplo tática, jogo e tal. E no terceiro também, era mais ou menos assim. (Adriane)

A apropriação das técnicas básicas do esporte, descrito usualmente pela nomenclatura de fundamentos do esporte, as práticas avançadas, em que eram ensinadas as estratégias táticas e técnicas, as regras desportivas e, posteriormente, as técnicas específicas de como ensinar são características comuns, apresentadas pelos professores de Educação Física colaboradores deste estudo como preponderantes durante o seu momento de formação inicial. Essas características se aproximam do que Pérez Gómez (1998) classifica como perspectiva técnica. Segundo o autor, "o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação"(p.356). Esta perspectiva tem afinidade com o que Schön (2000) nomeia de racionalidade técnica. Nesse modelo, os profissionais têm a tarefa de resolver problemas a partir da seleção de meios

técnicos mais apropriados para tal. A ênfase na formação profissional segue a lógica de fornecer técnicas e conhecimentos teóricos que, possivelmente, se adequarão às necessidades que irão surgir.

Os professores, atualmente, criticam a forma como o curso de Educação Física que cursaram era estruturado pelo fato de considerar que as disciplinas acadêmicas possuem um distanciamento da realidade do fazer docente nas escolas. A estrutura física das quadras esportivas e salas para prática de atividades e o material esportivo que a Faculdade proporciona, por serem considerados bons ou em grande número, também sofrem a crítica dos professores por não apresentarem semelhança com o que encontrarão no ambiente escolar quando ingressarem na vida profissional, após a formação. Não há aproximação do contexto apresentado como modelo de um ambiente de ensino nas aulas da Faculdade com o contexto em que os professores irão atuar posteriormente. A fala do professor Eduardo ilustra bem esta situação:

Eu vejo estas dificuldades na nossa época assim, basicamente tu é atleta ou semi-atleta. Tu não é educador, ninguém te dizia isto né. E outra coisa, se preparava o professor para trabalhar de uma forma ideal, ah tu vai chegar lá, tu vai colocar quatro colunas, cinco colunas, tantas bolas e não sei o que. Ta muito bem, aquilo é muito bonito, mas tu vai pro mundo real, chega lá e não tem bola, não tem quadra, só tem aluno, e aluno tem e bastante. Então a realidade é diferente não é?

A formação acadêmica com características exclusivamente técnico-instrumentais não procurou esclarecer aos professores que as situações do dia-a-dia docente poderiam ser diversas, havendo uma necessidade constante de repensar cada situação a partir de seu surgimento.

A preparação deficiente para a prática docente durante o período da graduação, muitas vezes relacionado à dissociação entre teoria e prática. Esta dicotomia não é um problema exclusivo da formação de professores de Educação Física, contudo, a forte vinculação da Educação Física com atividades práticas parece acentuá-la. Essa vinculação permanece na relação que os professores passam a ter com professores de outras disciplinas, quando na atuação nas escolas.. Uma professora, ao apontar a falta de discussão dentro da escola, com seus colegas de Educação Física, atribui entre outras coisas também, o estigma da atividade prática que acompanha os professores de Educação Física no ambiente da escola. O *fazer* se sobrepõe ao *pensar sobre* o que se faz (Günther, 2000. p. 119).

A predominância de receitas prontas de como fazer não permitiram aos professores, na época de sua formação, perceber a singularidade das situações que surgem durante as aulas na escola. Neste sentido, Perrenoud (2000) entende que a formação inicial deve preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática para a reflexão sobre a realidade. Para tanto, há necessidade de se “equipar” o olhar e a reflexão com saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos.

A professora Morgana conta que algumas disciplinas procuraram vincular de alguma forma a teoria e a prática, porém, a sua falta de experiência no contato direto com situações de aula dificultava essa aproximação.

Algumas disciplinas tinham discussões. Mas daí, no momento que a gente fez estas disciplinas a gente não tinha experiência pedagógica. A gente não tinha prática pedagógica ainda pra poder relacionar...

Essa professora se formou nos anos 1990, época em que já havia um debate a respeito de uma Educação Física voltada para as questões

educacionais da escola e as questões sociais. Porém, a falta de conhecimento do contexto escolar e a falta de experiência pedagógica que poderia ser proporcionada através de estágios, que até então não haviam sido proporcionados pelo curso de Educação Física, tornaram sem sentido os debates promovidos pelas disciplinas que procuravam esta articulação.

Na minha interpretação, essa falta de experiência pode gerar um fator desmotivador das discussões por apresentar algo que não faz parte da realidade dos estudantes naquele momento da formação, não promovendo interesse. Por outro lado, as discussões podem gerar contribuições que sejam pertinentes posteriormente, para a quando for realizado o contato com situações reais de aula.

Além das disciplinas esportivas, que predominavam no curso, o professor Fábio lembra das demais disciplinas que integravam a grade curricular da graduação:

Teve aulas com...aí mais com a parte biológica, da educação, psicologia da educação, que eu deixei muito de aproveitar. Alias, eu não. Vários alunos daquela época achando que aquilo ali, 'ah isso aí não'... hoje eu...depois eu tive que buscar, a gente vê que é importante aquilo. (Fábio)

Pelo que se percebe, o gosto pelo esporte e as intenções que moveram os professores a escolher a Educação Física como curso de graduação levaram os professores-colaboradores a não reconhecer, durante a formação, a importância das demais disciplinas (embora em minoria) que

compunham a grade curricular, identificadas pelo professor Fábio como parte biológica, disciplinas vinculadas à área de educação e psicologia da educação. Essa importância somente foi percebida no momento em que o professor começou a lecionar, fato que o levou a lamentar o tratamento dado a estas disciplinas na época de graduação. A responsabilidade sobre a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras é compartilhada entre alunos da graduação e os professores nessa etapa. Os primeiros não demonstram um interesse “a priori” por não compreender a importância dessas disciplinas na sua formação; os professores, por não identificarem em suas disciplinas a relevância de seus conhecimentos para a atuação profissional, se limitam a passar os conteúdos para os alunos.

O momento da graduação não é somente marcado pelo ensino técnico instrumental, mas pela aceitação desse modelo pelos alunos. Sem demonstrar potencial crítico durante esse período de formação e sem ser estimulado a pensar sobre as questões de ensino ou conscientes de sua responsabilidade como sujeitos produtores de conhecimentos, os alunos passam, durante a graduação, por uma situação de passividade, de receptores de conhecimentos elaborados, o que vai de encontro ao pensamento de Freire (1997):

Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto à tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento (p.52).

A grande maioria dos professores-colaboradores relatou que durante a formação inicial a aproximação com o ambiente das escolas para realizar práticas com alunos ocorreu no estágio de final de curso. Somente no estágio puderam vivenciar as diversas situações que se apresentam nos momentos pedagógicos do dia-a-dia escolar, o conhecimento do ambiente interno de uma escola, o contato com outros professores, com a supervisão pedagógica, vivências de sala de professores, enfim, o conhecimento de toda a escola e dos segmentos que dela fazem parte. Sobre o momento de estágio a professora Patrícia comenta:

Olha, o que preparou melhor foi o estágio. No estágio que eu peguei bem a turma, as crianças, acho assim, que a parte didática. Didática tu aprende assim ó, a teoria né... mas na prática mesmo é que este estagiosinho ali e deu. Mais nada.

Kenski (2001) critica o modo como é realizado o estágio na formação de professores. Segundo o autor, o estágio, além de ser no final do curso e desvinculado das atividades praticadas pelos alunos em semestres anteriores, é considerado um espaço reduzido no universo da graduação. Os problemas que surgem durante o seu andamento tem sua última oportunidade de serem discutidos. Embora a professora Patrícia tenha relatado que o que preparou melhor foi o estágio, parece que este não foi suficiente.

Durante o processo de formação inicial dos professores colaboradores deste estudo, ficou evidente que as disciplinas cursadas não possuíam nenhum tipo de comunicação, integração ou alguma proposta interdisciplinar. Pode-se

considerar que o isolamento das disciplinas em suas fronteiras foi uma marca presente durante esta etapa. Havia ausência de aproximação das disciplinas tanto quanto a intenção que move esta aproximação. Cada professor lidava com os conhecimentos como partes que, somadas, representavam o todo que compunha o currículo do curso de Educação Física. Este fato caracteriza uma fragmentação durante esta etapa, o que está representado na fala da professora Márcia: “era tudo muito estanque, não tinha esta interdisciplinaridade que eu acho que é uma coisa difícil de se praticar”, e na fala da professora Morgana: “cada disciplina separada. Trabalhava o que queria. Se o professor quisesse trabalhava o que queria.”

Fazenda (2001, 2003) faz um resgate histórico do que chama movimento pela interdisciplinaridade. Discussões sobre interdisciplinaridade tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa já eram realizadas na Europa (principalmente na França e na Itália) em meados de 1960. No Brasil, o “eco destas discussões” chega no final da década de sessenta, porém, mais impulsionado por um modismo do que baseado numa reflexão mais séria. Diferentes debates foram realizados nas décadas subseqüentes. Segundo Fazenda, a década de setenta foi marcada pela busca de uma definição de interdisciplinaridade, a década de oitenta pela tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade, e a década de noventa foi marcada pela busca da construção de uma teoria da interdisciplinaridade. Embora tenha havido todo este esforço em teorizar sobre a interdisciplinaridade parece que no meio universitário não representou alterações significativas (ou quase

nenhuma).

Em nossas Universidades é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no campo da pesquisa. O que existe, e assim mesmo numa escala bastante reduzida e, freqüentemente de modo inteiramente escamoteado, são certos encontros pluridisciplinares. (...) Mesmo assim, tais encontros se realizam apenas como práticas individuais. (...) É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas que escapam à observação comum (JAPIASSÚ, 1992, p.15).

Os professores universitários parecem não ter se apropriado da vontade e do ideal interdisciplinar, o que remete a um esforço maior do que o exigido no trabalho dentro dos limites disciplinares em que estão acostumados. O ensino além de técnico e instrumental, se constituiu de saberes isolados e cerceados por seus limites, sem qualquer ligação com a realidade concreta.

Como se pode identificar, os professores de Educação Física colaboradores deste estudo vivenciaram momentos bastante semelhantes. As aulas de Educação Física que tiveram durante o ensino fundamental e médio promoveram quase que exclusivamente o ensino do esporte, e este, por sua vez, sempre alienado dos objetivos gerais da escola, afirmando a dicotomia corpo/mente. O gosto pelo esporte ou atividades afins sempre esteve presente na vida dos professores, fato que exerceu influência na escolha pelo curso de Educação Física como curso universitário. Destaco que, durante o contato mantido com instituições de ensino tanto na época de estudante de ensino básico quanto na época de formação profissional, os professores colaboradores sempre vivenciaram uma forma de conceber o mundo:

parcelado, ou em fragmentos separados. Observa-se que nos relatos dos professores em nenhum momento de sua formação houve a preocupação em formar um professor com um perfil interdisciplinar ou pelo menos que estivesse aberto a discussões do gênero.

Entendo que a interdisciplinaridade é vista como uma necessidade dentro do ensino. Os professores, no entanto, não vivenciaram e não foram preparados para trabalhar a interdisciplinaridade, para agir dentro de uma proposta interdisciplinar necessitam muita vontade individual, além de se perceber interdisciplinar e de contar com a colaboração coletiva. Assumir uma proposta que solicite a interdisciplinaridade como seu eixo norteador, como é o caso da proposta pedagógica do ensino por ciclos em Porto Alegre, não é tarefa fácil, e os professores, devido aos seus *imprintings culturais* construídos no seus percursos de vida e de formação profissional vinculados a saberes especializados e fragmentados, só podem aprender a trabalhar interdisciplinarmente à medida que o processo dos ciclos vai se constituindo, errando em conjunto e aprendendo em conjunto.

Atualmente, encontram-se aprovadas duas modalidades para a formação inicial dos profissionais da Educação Física. A Resolução anterior, n. 03/87, definia que a formação dos profissionais de Educação Física seria feita em curso de graduação, conferindo o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. As novas políticas educacionais suscitadas pela LDB 9394/96 incluíram mudanças em todos os níveis e modalidades no ensino brasileiro.

Sendo assim, foram implementadas discussões em todas as áreas do conhecimento para a formação de novos currículos. Na Educação Física não foi diferente e, a partir da aprovação do parecer CNE/CP 09/01, que trata das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, passaram a ser pensados, nos cursos de Educação Física, currículos para a formação de professores para atuação no âmbito escolar. A aprovação deste parecer originou a necessidade de repensar a formação em Educação Física, tendo em vista que houve uma distinção na formação daqueles que vão trabalhar na escola e daqueles que vão trabalhar no contexto extra-escolar, com desporto, dança, academias, clubes, centros comunitários e outros, regidos, então, pela Resolução CNE/CNS 07/04 que determina os critérios de formação para os graduados em Educação Física.

No âmbito do GTT-5 (Grupo de Trabalho Temático Formação de Professores) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) ocorreram várias discussões que acredito colaboraram para o andamento das novas diretrizes curriculares para formação de professores de Educação Física. As novas diretrizes estão representadas em estudos apresentados em forma de temas orais, pôsteres e nas discussões nos fóruns promovidos nas várias edições do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, no período em que estava aberto o processo de discussão das diretrizes curriculares. Destaco que no ano de 2001, no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte foram apresentados, no GTT Formação de Professores, 31 trabalhos em forma de comunicação oral e 15 trabalhos em forma de pôster. Já, no ano de 2003, na

13ª edição do mesmo congresso, no GTT, foram apresentados 20 trabalhos em forma de tema oral e 18 pôsteres que trouxeram assuntos relevantes para a produção do conhecimento na área de formação em Educação Física.

A separação promovida entre a formação de professores para atuarem no âmbito das escolas e a formação de professores para atuarem no âmbito extra-escolar pode sugerir uma fragmentação, determinando que conhecimentos específicos servem para uma área de atuação e que outros conhecimentos servem para outra. Entendo que uma formação específica de licenciatura pode representar maior foco de atenção para a escola, como lócus de ensino, privilegiando reflexões sobre as ações pedagógicas e suas implicações. A licenciatura em Educação Física poderá promover maior compreensão dos professores de Educação Física sobre o seu papel dentro da escola e sua função educativa no conjunto das disciplinas que constituem o currículo, promovendo trabalhos interdisciplinares e compreendendo que a educação não é realizada sozinha, mas num trabalho coletivo.

3.4 - Professores de Educação Física e Interdisciplinaridade

O homem não é uma ilha. É comunicação.
Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.

Paulo Freire

Nesta categoria apresento a concepção dos professores de Educação Física sobre a interdisciplinaridade, que avanços ou aproximações estes professores obtiveram em relação às praticas interdisciplinares e, na

seqüência, abordo o modo de os professores de Educação Física lidarem com o planejamento em conjunto com o coletivo docente da escola.

A interdisciplinaridade, na proposta pedagógica do ensino por ciclos em Porto Alegre, é, inicialmente, concebida a partir dos complexos temáticos. No entanto, no primeiro contato com a escola em que realizei o presente estudo, fui informado por uma das supervisoras que haviam abandonado os complexos temáticos e optado por trabalhar com projetos de trabalho. Essa decisão foi originada a partir da liberdade que a supervisão da SMED concedeu às escolas para escolherem seus métodos de trabalho visando a interdisciplinaridade. A orientação que possibilitou essa abertura foi realizada verbalmente. Não encontrei nenhum documento que formalizasse essa nova possibilidade, exceto a proposta pedagógica do ensino por ciclos que em nada se alterou. Oficialmente, os complexos temáticos fazem parte dos encaminhamentos originais de implementação na escola por ciclos. Na escola em que realizei o presente estudo identifiquei que, embora tenha sido realizada a pesquisa socioantropológica, no ano de 2000, os seus resultados foram deixados de lado e o coletivo optou em procurar atender aos trabalhos interdisciplinares através dos projetos de trabalho. Destaco dois temas que foram salientados na reunião do terceiro trimestre: a violência e o trânsito.

Os projetos de trabalho se constituem em uma maneira diferenciada de se organizar o currículo escolar. O ensino passa a ser desenvolvido a partir

de temáticas que representam a superação dos limites das matérias (Hernandéz, 1998). A função fundamental dos projetos é a de

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: o tratamento das informações; e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNANDÉZ, 1998, p. 61).

Segundo o mesmo autor, a escolha dos temas pode ser definida de várias formas: a partir de experiências anteriores dos alunos, de fatos da atualidade, surgir de um problema proposto pelos professores ou emergir de questões que ficaram pendentes em projetos anteriores. Nota-se que não há necessidade de um trabalho dependente da pesquisa socioantropológica como é originalmente solicitado na proposta político-pedagógica de ensino por ciclos de Porto Alegre, o que, necessariamente, caracteriza o complexo temático. Outro aspecto que diferencia o complexo temático dos projetos de trabalho é a necessidade de que, no primeiro, toda a escola (todos os ciclos) esteja envolvida nas temáticas originadas da pesquisa socioantropológica enquanto que no segundo cada ciclo pode ter suas temáticas norteadoras do trabalho pedagógico, não possuindo um necessário vínculo com o trabalho realizado em outros ciclos.

A pesquisa socioantropológica realizada pelo coletivo docente da escola em anos anteriores causou um grande desgaste nos professores. A professora Noemi foi uma das que integrou a transição de ensino seriado para

o ensino por ciclos de formação, juntamente com os outros membros do coletivo docente da pesquisa socioantropológica realizada na comunidade. Ao ser questionada sobre a construção dos complexos temáticos, responde:

Agora é por projetos . Isso era outra época. Logo que eu entrei no município que se falava muito neste complexo temático. A gente tinha que fazer... era uma coisa bem complicada. Era aquela teia, uma coisa ligada na outra... entende. O complexo era amplo e ia pro específico assim né. E o trabalho de pesquisa de campo junto com a comunidade pra saber os interesses. Foi feito tudo isto. Tudo. Muito tempo, muito, muito, muito tempo. Muita reunião, sabe, em cima disto, pra preparar isto aí. E aquilo tava tudo no papel. Aquilo tava dias e dias de reunião. (...) era uma complicação direto. Mas na pratica eu nunca vi acontecer assim, sabe. (...) então eu vou te dizer uma coisa minha, eu nunca consegui trabalhar. Tentei algumas vezes... eu nunca não, pouquíssimas vezes eu consegui trabalhar integrado com outras disciplinas. (Noemi)

A partir dos diálogos que mantive com a supervisão sobre a adoção dos complexos temáticos, no início do processo de implementação dos ciclos cada escola organizava o seu organograma da forma que julgasse ser mais adequada. A forma eleita na escola onde realizei este estudo foi o desenho de um olho⁵². Essa figura foi eleita pelo coletivo docente por representar a possibilidade de melhor visualização das temáticas para o trabalho no complexo e das relações que poderiam ser estabelecidas a partir destas. Essas temáticas se originaram de um trabalho intenso iniciado pela pesquisa realizada com a comunidade. Todos os professores do coletivo docente (entre eles os professores de Educação Física) visitaram as famílias dos alunos para poderem conhecer as necessidades da comunidade da qual os alunos fazem parte. Foram realizadas entrevistas que, após um trabalho de análise pelo

⁵² A figura do olho foi sugerida por ter um significado simbólico representando a visão de todo o coletivo docente sobre os temas a serem desenvolvidos com os alunos.

coletivo docente, originaram os temas que mais se destacaram nas falas da comunidade.

Está claro que, através do relato da professora Noemi, foi trabalhado bastante, porém, os resultados demonstraram não corresponder ao esforço solicitado durante o trabalho de campo realizado na comunidade: as práticas pedagógicas não se alteraram, não justificando o empenho dos professores fora dos muros da escola. Os professores de Educação Física, em geral, confirmam a ausência de um trabalho interdisciplinar realizado no conjunto do coletivo docente. Os relatos dos professores Eduardo, Fábio e Morgana confirmam:

A gente já vem discutindo desde que eu entrei na rede municipal e muitas vezes se fez seminários para falar sobre estas questões interdisciplinares. na pratica eu não tenho visto funcionar, pelo menos plenamente.(Eduardo)

Apesar da proposta da Prefeitura ser dos ciclos escolares, ter um ensino mais interdisciplinar, aqui a Educação Física continua desvinculada de qualquer outra área de saber. (...) na verdade estes projetos aí não tão saindo. Que toda escola tenha se apropriado dele. Ações isoladas podem estar acontecendo.(Morgana)

Olha, não vejo nenhuma (interdisciplinaridade), aqui na escola não vejo assim. No momento não vejo ninguém fazendo isto. Pode fazer sem querer. Quando eu trago um texto pra sala de aula, uns jornais pros alunos fazerem um texto sobre um determinado titulo... não sei se isto é interdisciplinaridade também né. Deve ser mais uma integração entre disciplinas, eu corrijo o português deles também...(Fábio)

A fala desses professores representa, também, a visão dos demais professores de Educação Física desta escola sobre a existência de ações

interdisciplinares na escola e o envolvimento da Educação Física com essas práticas. Os professores demonstram dificuldade em compreender, de forma mais significativa, o que é interdisciplinaridade. Muitos relatos identificam a prática interdisciplinar como um auxílio a outras disciplinas. Neste caso, a Educação Física é entendida como uma disciplina que pode promover, através de suas atividades, vínculos com essas disciplinas, pois foi citado o auxílio à Língua Portuguesa (Fábio, Patrícia) e a possibilidade de trabalhar os meridianos, latitude, longitude (Eduardo), entre outros.

Durante as conversas que pude ter com os colaboradores mencionei a proposta de trabalho em função da temática violência e trânsito, citada no mês de maio de 2003, em uma das reuniões que participei. No entanto, os professores reconheceram que nada realizaram em relação a estas propostas que ficaram na intenção.

Os professores Eduardo e Adriane comentaram a viabilidade de um trabalho interdisciplinar para o ano de 2004 por efeito da olimpíada. Entendem que os jogos olímpicos suscitam boa possibilidade de participação de várias disciplinas: história, geografia, matemática, ... Esses professores demonstram clara intenção em construir algum projeto. Fazenda (2001, 2003) cita a intenção como uma das características que impulsionam a ação interdisciplinar, corroborando o pensamento de Ferreira (2001): “não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam”(p.34). O sentimento intencional declarado pelas autoras, torna-se a

alavanca que move os sujeitos às práticas interdisciplinares. Ainda dialogando com Ferreira, se não há uma intenção voltada para um projeto interdisciplinar, as ações irão caracterizar diálogos, inter-relações, aproximações, interações, mas não trabalhos interdisciplinares.

A professora Adriane ilustra a possibilidade de trabalhar o projeto Olimpíada baseada num trabalho realizado em conjunto com outras disciplinas, no ano em que houve a Copa do Mundo de Futebol.

Este foi bem interdisciplinar. As professoras trabalharam... a gente fez um projeto. Como eu ia fazer um torneio com times da copa eu disse: ó gurias, vamos fazer um torneio com times da copa. As gurias pegaram o meu gancho. Aí elas disseram: então vamos trabalhar os países. E saiu uma coisa muito bonita.(Adriane)

A professora Adriane também relatou que os professores de história e de geografia trabalharam os mapas, as comidas típicas, a historia dos países, suas bandeiras, idiomas, ...

Através do relato da professora Adriane pode-se verificar que cada professor trabalha o tema a partir de sua disciplina. Interpreto que esta ação não caracteriza uma riqueza muito grande na prática interdisciplinar porque não possibilita uma convivência (no sentido da palavra = viver junto), mas trabalhos individuais em direção a uma temática. No entanto, considero um passo importante para outras jornadas mais significativas.

A professora Patrícia também relata que já participou de trabalhos interdisciplinares quando lecionava nas primeiras séries:

Com as primeiras séries eu tinha um trabalho assim(interdisciplinar). Porque eu tinha contato com as professoras da turma. (...) Nestes aí dá pra trabalhar tranqüilo. Agora... eu nunca trabalhei com os maiores interdisciplinarmente. Acho que tem professores que até trabalham. Mas eu não tive esta oportunidade porque é mais difícil. Porque é um professor para cada disciplina. Tem que ser unidocente pra tu conseguir fazer isto bem feito. Na primeira série tu só tem um professor, então tu só fala com aquele e deu...agora numa 'C'⁵³ tem um de geografia, um de história, um de português... então pra tu fazer um trabalho... tu não enxerga os outros professores. (Patrícia)

No depoimento da professora Patrícia ficou claro que o contato que os professores mantêm entre si é fundamental para um trabalho interdisciplinar. Esse contato é facilitado nas séries iniciais pelo fato de ter uma professora, a “unidocente” que centraliza as ações a serem realizadas. Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Morin (2003): “Os professores polivalentes da escola primária são os ideais para tratar desses assuntos. Por não serem especialistas, têm uma visão mais ampla dos saberes” (s/p). No entanto, nas turmas que possuem especialistas para cada disciplina a falta de comunicação/linguagem é a causa denunciada por esta professora para a ausência de interdisciplinaridade. Provavelmente, o olhar disciplinar, ao qual os professores especialistas estão acostumados, impeça-os de perceber as possibilidades de integração, causando o isolamento disciplinar. Creio que os professores especialistas não se dão conta disto, fato que gera a falta de

⁵³ As turmas do terceiro ciclo são identificadas pela letra “C”. As do primeiro ciclo pela letra “A” e as turmas do segundo ciclo Pela letra “B”.

comunicação/linguagem na busca de ações pedagógicas mais significativas em torno de propostas interdisciplinares.

A linguagem, segundo Maturana (2002), é o que aproxima as pessoas, são as interações que movem o “estar junto em relações”. É o que integra e caracteriza o ser humano. Nesse sentido, há a necessidade de aceitar “o outro como um legítimo outro na convivência”(p.25). Cito este autor pelo fato de entender que a interdisciplinaridade é mais do que a união de disciplinas. É certamente, um comportamento conjunto e assumido pelos que se propõe a realizá-la. Freire (1998) também cita a necessária disponibilidade para o diálogo, “o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (153).

Como se pode perceber nas falas dos professores, há a intenção em realizar trabalhos interdisciplinares. Entendo que são pequenas incursões, mas podem significar sementes num projeto que ainda pode crescer. Morin (2003) comenta que nenhum projeto inicia grandioso. Nenhuma mudança é feita de uma vez. No seu entendimento, as reformas começam com pequenas mudanças, por experiências-piloto em uma sala de aula, em uma escola, etc, onde os saberes necessários para uma educação do futuro componham o currículo. Assim, começar-se-ia a progredir dentro destas propostas.

Como os trabalhos interdisciplinares são praticamente inexistentes, busquei compreender quais seriam os obstáculos que impedem a ação conjunta dos professores na busca interdisciplinar.

As pessoas não têm essa vivência de fazer as coisas, trabalhar coletivamente assim né. A gente não tem esta... é uma construção isto. A gente não tem... e muitas vezes a gente não tem esta disposição, porque é mais difícil. É mais difícil que tu pegar os alunos lá na sala, trazer, dar aula aqui de Educação Física e daí pega outro e dá a mesma aula. É mais difícil. Então muitas vezes as pessoas não tem esta disposição. (Márcia)

A falta de vivência com praticas inovadoras, como sugere a interdisciplinaridade, causa desconforto muito grande no coletivo docente. Antes da proposta pedagógica do ensino por ciclos, os professores de Educação Física viviam num mundo de certezas. Com a adoção da nova proposta, a incerteza começou a rondar a prática pedagógica. Enfrentar novos desafios é tarefa difícil e retornar às praticas anteriores tradicionais se constitui uma tentação muito grande.

Além de uma disposição individual, há um compromisso individual e coletivo que necessita ser assumido para que hajam, efetivamente, ações interdisciplinares, constituindo o querer “ser interdisciplinar” e “fazer interdisciplinaridade” como objetivo a ser alcançado. A falta de vivência interdisciplinar pode representar um obstáculo para a ação interdisciplinar, o que justifica o “não saber fazer interdisciplinaridade”, comentado pelos professores-colaboradores. No entanto, o desafio é aprender na constante busca de ações que configurem um trabalho interdisciplinar. Aprender no

acerto, no erro e na reflexão. Entendo que para haver um trabalho interdisciplinar os sujeitos envolvidos devem, primeiro, querer trabalhar interdisciplinarmente e depois possuírem as condições para poderem trabalhar desta forma. O saber trabalhar interdisciplinar torna-se o resultado das ações fomentadas pelo grupo docente integrado.

A professora Márcia, de modo semelhante aos outros colaboradores, relatou possuir dificuldade em realizar um trabalho interdisciplinar. No seu entendimento, a interdisciplinaridade seria possível se as disciplinas envolvidas no projeto possuíssem uma afinidade prévia com a temática eleita.

Eu acho que até é possível essa interdisciplinaridade quando tu pega um tema comum né. Qualidade de vida por exemplo. Tu trabalha em Educação Física, tu trabalha em ciências e acho que dá pra trabalhar num projeto coletivo (Márcia)

Os professores colaboradores que identificaram a interdisciplinaridade como um trabalho realizado a partir de temáticas não mencionaram a execução de trabalhos em conjunto, mas trabalhos isolados. Cada professor busca adequar a sua aula à temática a partir de sua disciplina. Atribuo esta atitude à forma disciplinar com que o currículo está estruturado. Os espaços separados e professores isolados com suas turmas não promovem “novos” entendimentos a respeito da interdisciplinaridade. Não permitem que os professores alcem vãos mais significativos.

Sobre as condições para acontecer a interdisciplinaridade, a professora Márcia diz:

Eu acho que principalmente o que tu tem que fazer pra fazer esta interdisciplinaridade, pra trabalhar integrado é realmente aprender a fazer, principalmente praticando. A prática é que vai fazer com que a gente solidifique isso aí. Eu acho que tem que começar a praticar, praticar mesmo. Eu acho que é todo um trabalho que tem de ser feito de coordenação, de planejamento junto com os professores, e uma coisa de cobrança também. (...) ...porque a supervisão, eu vejo, fica mais em cima dos cadernos de chamada.

O pensamento dessa professora vai ao encontro do que preconiza Fazenda (2001): “No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. A prática e ousadia, a busca de uma atitude interdisciplinar faz com que se aprenda “fazendo”, o que se pode resumir pela palavra “transformação” do ato de ensinar. É perceber-se interdisciplinar e buscar sempre uma prática que vá além dos limites impostos pelas barreiras disciplinares.

Destaco, ainda, outro ponto significativo da fala da professora Márcia: a necessidade de planejamento, que também é citado pelo professor Fábio como um condicionante para haver práticas interdisciplinares.

Eu acho que os professores deveriam planejar. Deveriam sentar e ter um objetivo comum assim. Ter um planejamento... vamos trabalhar isto. Eu acho que vai haver interdisciplinaridade, ou... porque tu tem que ter uma troca de idéias com os caras. Mas eu acho que deveria ter um maior planejamento. É isto. Porque aqui, na minha opinião, cada um faz o que quer. Eu aqui dou meus conhecimentos, nem é conteúdos que se diz, é conhecimentos. Às vezes pode haver interdisciplinaridade mas sem ter pensado nisto. Uma coisa

sem querer, porque eu nunca falei com ninguém aqui sobre isto. (Fábio)

Segundo Molina Neto (1998), o “fazer o que se quer” na escola está relacionado com a suposta desconsideração que os setores administrativos possuem em relação às suas necessidades. Soma-se a isto a pouca confiança que esses membros do coletivo docente possuem na supervisão pedagógica da escola, o que, segundo o autor, pode ser uma estratégia de resistência e de autonomia de trabalho.

A ausência de comunicação – tanto entre os professores de Educação Física quanto entre estes e os demais membros do coletivo docente – comentada pelo professor Fábio, é um aspecto que diminui as possibilidades de ações interdisciplinares. Segundo Molina Neto (2002), a falta de capacidade de escuta/comunicação promove práticas docentes meramente prescritivas. Por outro lado, o exercício da capacidade de escuta pelos professores significa dialogar com “o outro” sobre as ações educativas, caracterizando um ensino reflexivo. Entendo que ação interdisciplinar nas aulas de Educação Física somente podem se efetivar a partir do momento que os professores passem a dialogar e a compreender o que os outros professores têm a dizer sobre as suas práticas de aula e, na seqüência, haja um ação coletiva que oriente essas práticas.

O planejamento assume, portanto, um papel importante no plano educacional, pois é uma prática que envolve o coletivo como um todo. Segundo Padilha (2003), “pensar o planejamento educacional e, em particular, o

planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente” (p. 73).

Pude identificar que o planejamento na escola onde realizei o presente estudo possui fundamentalmente dois momentos. Um deles é o espaço de dois dias proporcionado na semana que antecede o início das aulas. Nesse momento, os professores se reúnem para prever as ações do ano em curso. O outro espaço acontece nas reuniões que ocorrem semanalmente, em um dia específico da semana, eleito pelo coletivo docente.

O encontro que se realiza no início do ano é bastante significativo, pois aproxima grande parte dos professores e serve para que se organizem nos seus planejamentos. Alguns professores (por motivos individuais) têm nesse encontro um dos únicos momentos que se encontram com os outros membros do coletivo docente em um espaço formalmente constituído.

A gente faz o planejamento maior no início do ano. Me lembro que o primeiro contato da gente dentro da escola é para planejamento. A gente trabalha bastante. Eu sei que no final a gente faz um planejamento coletivo assim, onde a gente se integra com a parte de comunicação e expressão, que é português e Educação Física. E a gente planeja mesmo coletivo, que a gente elege um tema geral e todos vão tentar trabalhar dentro daquele tema ali. É uma espécie de tema gerador. Que agora deve ter outro nome né, não sei, não me lembro agora...(Márcia)

A professora Márcia destaca duas questões importantes: que existe um planejamento coletivo em função de um tema e que os professores, nesses

dois dias, trabalham bastante. A previsão de trabalhos de um ano inteiro, a distribuição, por trimestres, dos objetivos a serem atingidos e o registro dos planejamentos são as tarefas que caracterizam o trabalho intenso citado pela professora. A eleição de um tema para ser efetuado durante o ano reforça a intenção que o coletivo docente possui em realizar um trabalho interdisciplinar.

O planejamento que acontece no início de ano também é citado pela professora Adriane, a qual também faz referência a um encontro de planejamento realizado no final do ano letivo.

A gente se reúne no final do ano e no início do ano. Planeja o que vai dar, mais ou menos, eu pego... como eu sei a turma que eu vou pegar eu pego o professor que trabalhou antes, eu vejo o que ele estava trabalhando, o que trabalhou até agora e adapto o que vou trabalhar este ano.

A professora Adriane demonstra preocupação em dar continuidade na aprendizagem das novas turmas que venha lecionar. Declara que busca informações com o professor que trabalhou antes nessas turmas para poder elaborar o seu trabalho a partir do que os professores trabalharam no ano anterior, construindo, assim, seu planejamento.

O outro espaço que tem relação com o momento de planejar está vinculado aos dias em que são realizadas as reuniões da escola. Nesse dia, a escola funciona num sistema de períodos reduzidos. São mantidos os cinco períodos que tradicionalmente figuram no dia-a-dia da escola, porém, com um tempo de 30 minutos cada, possibilitando que os alunos não tenham prejuízo

das aulas e ao mesmo tempo os professores garantam o espaço de uma hora e trinta minutos para reuniões.

O momento circunscrito para a efetivação das reuniões, contudo, não está, necessariamente, vinculado exclusivamente às ações de planejamento. É um espaço privilegiado em que busca atender princípios estabelecidos a partir de discussões no II Congresso Municipal de Educação. Os princípios mais identificados com os momentos das reuniões são: princípio n° 4 que garante a espaço para discussão e integração dos segmentos – nesse caso, o coletivo docente – para o encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades, por exemplo, a formação de lideranças, visando o exercício de representatividade; o princípio n° 20 que garante o espaço para discussões por segmentos para a vivência da democracia na escola, e o princípio n° 24 que garante o espaço para planejamento, discussão, reflexão, estudos e cursos que enriqueçam o trabalho da escola (SMED, 2000).

Durante as observações de campo, percebi que o espaço que contempla os encontros para planejamento acontece exclusivamente no início dos trimestres. Nesse espaço, os professores realizam suas atividades para a próxima etapa. As atividades, portanto, são organizadas baseando-se em uma organização trimestral. No decorrer do trimestre, as reuniões, normalmente, seguem uma rotina em que o primeiro momento é reservado para comunicados gerais e, posteriormente, é aberto espaço para discussões sobre os problemas ou algumas sugestões para o bom andamento das atividades na escola. O

espaço de uma das reuniões que participei foi utilizado para uma palestra com um autor de livros infantis para descrever a sua trajetória pessoal; outra reunião foi utilizada para atividades de socialização entre os professores. Especificamente, em uma das reuniões, houve uma discussão a respeito de um texto sobre a democratização do ensino. Esse texto foi emanado da Prefeitura para ser utilizado pelas escolas no período de formação. Após a leitura desse texto, os professores realizaram um seminário sobre o mesmo.

No momento de planejar, os professores se reúnem conforme os ciclos que lecionam.

Planejamos, por exemplo, sentam as... os professores daquele ano ciclo e planejam as atividades que vão ser dadas naquele primeiro trimestre. Aqueles pontos que vamos trabalhar, os tópicos. (Noemi)

Nas reuniões de planejamento a gente se reúne por ano ciclo ou por ciclo. Quando é planejamento mesmo é no ciclo. Daí cada professor de cada ciclo se reúne, vê o que vai ser trabalhado naquele trimestre. (Morgana)

Durante a reunião que dava início às ações de planejamento do segundo trimestre pude notar um deslocamento dos professores de Educação Física de uma mesa para outra. Esse fato me chamou a atenção, o que pude, através de anotações no diário de campo, resgatar, posteriormente, nas entrevistas. Os professores, então, esclareceram que o deslocamento de uma mesa de discussão de planejamento para outra, onde se reúnem professores de outro ciclo, é explicado pelo fato de lecionarem em mais de um ciclo. Um professor especialista que possui quarenta horas semanais dificilmente

conseguirá trabalhar em um ciclo só para completar sua carga horária. Conseqüentemente, os professores lecionam em turmas de um ciclo na mesma época em que lecionam em turmas de outro ano ciclo. Os professores descrevem a sua visão a respeito dessa situação desconfortável:

Aí é complicado. Aí a pessoa tem que se desdobrar, passar em várias discussões. Porque é a questão de tu confeccionar horários. Tem professores que ficam só num ciclo, mas outros não. Tão nos três. Aí complica. Então faz o que se pode... nesta questão aí. (Eduardo)

Sendo assim, os professores de Educação Física não conseguem se dedicar com exclusividade ao momento de planejamento de um ciclo específico. O professor Fábio informa que “pingava um pouquinho aqui e um pouquinho ali”, e a professora Adriane diz que no momento da reunião dos ciclos “tu esta num e não esta no outro, ou dá uma passada...”.

Considero que essa situação prejudica o envolvimento dos professores. Não há a possibilidade de se dedicarem com exclusividade a uma temática interdisciplinar pelo contato superficial que mantêm com o coletivo docente dos ciclos. Neste sentido, o professor Eduardo comenta: “Se faz o que se pode!”

Dentro dos ciclos podem ser eleitas temáticas distintas para trabalhos interdisciplinares. Os professores de Educação Física, por trabalharem em mais de um ciclo, ficam “perdidos” e não conseguem aprofundar alguma discussão em especial, ou se o fazem, por dedicarem atenção especial a uma

discussão, perdem as discussões realizadas em outras reuniões por ciclos. A professora Adriane também informa que a sua participação é mais efetiva em reuniões do ciclo onde possui mais turmas.

Os professores de Educação Física, apesar de não possuírem uma efetiva participação nos assuntos de cada ciclo em específico, originada na necessidade em se deslocarem constantemente para outras mesas de planejamento, declaram que nessas “passadas” entre um ciclo e outro procuram colocar a sua “parte” e ficam observando as discussões para poderem realizar tentativas posteriores de trabalharem nos assuntos definidos pelo grupo

Além do planejamento por ciclos, é destacado pelos professores de Educação Física que, em anos anteriores, era realizado um planejamento por área, no qual os professores de Educação Física se encontravam para discutir as questões específicas de sua área de atuação. No ano de 2004, porém, os professores informaram que não houve momentos formais para que fossem realizados esses encontros.

No ano retrasado a gente tinha uma reunião que era dos professores de Educação Física. Nas quintas feiras tinha assim uma meia hora pros professores de Educação Física se reunirem com a supervisão (...) ali era colocado esta questão de trabalhar integrado com as outras disciplinas, ou de desenvolver algum projeto... (Noemi)

Esse momento é citado como importante pelos demais professores de Educação Física. É um momento privilegiado que permite que esses membros do coletivo docente se encontrem junto com a supervisão e se concentrem em seus projetos específicos. Abre, também, a possibilidade de pensarem em conjunto os demais temas sugeridos pelo coletivo docente. A impossibilidade de realização dessas reuniões é atribuída a dois fatores principais: a falta de tempo cedido para reuniões das áreas específicas e as constantes faltas dos professores de Educação Física nesses encontros por diversos motivos. O professor Eduardo comentou que sente falta destas reuniões pelo proveito que os professores poderiam tirar delas.

No entanto, alguns professores de Educação Física continuam a realizar, de maneira informal, encontros que possibilitem maior aproximação entre eles. Quando sentem necessidade, trocam conversas nos corredores e na sala dos professores. Pude presenciar, várias vezes, durante a minha presença na sala dos professores, conversas dos professores de Educação Física relacionadas a assuntos de suas aulas, a utilização do espaço físico, programação do dia do profissional de Educação Física, problemas com alunos específicos, etc.

A professora Adriane não tem disponibilidade para as reuniões que acontecem semanalmente (assunto que será tratado a seguir), porém, informa que mesmo assim dá pra fazer um planejamento “direitinho”.

Durante o espaço das reuniões são tratados diversos assuntos que, devido a sua importância, já são previstos nos princípios da escola por ciclos, como citado anteriormente. Essas discussões que tornam as reuniões predominantemente, senão exclusivamente administrativas ou burocráticas, servem de alvo para críticas dos professores de Educação Física. O professor Eduardo comenta essa situação:

É que nem sempre (as reuniões) são pedagógicas. Às vezes ocorrem reuniões que são assim mais administrativas. Questões aí, mais urgentes, alguma votação. Mas quando elas são pedagógicas aí sim sempre tem um proveito. A equipe de supervisão traz algum tema ou os próprios professores às vezes encaminham alguns temas momentâneos, questões que facilitariam a aprendizagem ou coisas que estão atrapalhando a aprendizagem, como a violência, o estabelecimento de regras de convivência (...) então há essa discussão também. E a Secretaria envia material. Esses tempos a gente estava discutindo essas questões, da inclusão, da aprendizagem...(...) tem muita coisa boa, muita coisa que não funciona mas, enfim, há uma discussão.

A professora Noemi corrobora esse fato:

Bom, ela tem vários momentos. Tem aquela hora que é o administrativo, dos avisos, tatatá... tem aquela hora que é a do planejamento. (...) às vezes o pessoal reclama que falta um pouco de tempo, um pouco de... pra mais reuniões pedagógicas né. Mas ainda assim eu acho que são bem validas, (...) e bem aproveitadas dentro do espaço que é destinado pra elas.

Ao mesmo tempo que considera pouco o espaço para discussões pedagógicas, dentro do espaço que é destinado, a professora diz que está bom. A reclamação da professora Noemi que amplia para “o pessoal”, está expressa, também, na fala da professora Morgana que é enfática ao avaliar o momento em que se realizam as reuniões:

Na maioria das reuniões são tratados assuntos burocráticos, o que acaba sendo o único espaço pra isso que são assuntos que precisam ser discutidos né. Mas a maioria acaba sendo... 'o que vamos fazer com a chave de não sei aonde?' ou 'o que a gente vai fazer com o vídeo?' e o planejamento e estudo vão ficando pra segundo plano.

A professora Morgana considera importante ter esse espaço para outras discussões de problemas gerados na “rotina da escola”, as quais se destinam ao seu bom andamento. Porém, não se contenta com o espaço reservado, ou deixado para os planejamentos que não atendem às necessidades do coletivo docente por ficarem para “um segundo plano”.

Além das reuniões, consideradas um espaço formalmente estabelecido para a realização do planejamento e outras discussões, os professores procuram outros espaços de encontro para estabelecer discussões paralelas, por exemplo, a sala dos professores, os corredores enquanto se deslocam para as aulas ou após o seu encerramento e entre uma aula e outra na quadra esportiva. Embora esses momentos tragam contribuições à prática pedagógica dos professores, não os considero adequados pela falta de organização que sugerem. O horário das reuniões poderia atender estes momentos de encontro entre as áreas pedagógicas com dimensão interdisciplinar se os assuntos burocráticos tomassem menos tempo. Assim, os professores não precisariam utilizar momentos informais para trocar informações em que, muitas vezes, os assuntos ficam pendentes por falta de maior estruturação.

Alguns professores comentam que têm dificuldade em participar das reuniões, por causa da carga horária pequena na escola, o que prejudica o contato com os outros professores. No entanto, percebem isto como um fator negativo. Como diz a professora Patrícia, “aqui mesmo eu tenho dez horas. Agora vou passar pra vinte. Então nem nas reuniões eu venho. Então fica complicado.(...) acho que as dez horas fica difícil.” Também é o caso da professora Adriane: “às vezes não dá tempo. Alias, às vezes não, como eu só tenho dez horas, as reuniões de quinta eu não pego. Então no meu caso é na base do ouvido.” Participa somente das reuniões no início de ano. Sobre as reuniões que acontecem durante o ano, a professora Adriane informa que conversa com os outros professores na sala dos professores e nos “corredores” para poder se apropriar dos assuntos abordados: “é na base do corredor, pelo menos comigo é na base do corredor.”

A professora Patrícia, porém, não toma conhecimento dos assuntos veiculados nas reuniões e comenta: “eu também não pergunto (os assuntos das reuniões).” Porém vislumbra uma expectativa de melhorar e passar a integrar-se mais na escola por ter uma previsão de aumento de carga horária para o segundo semestre: “agora com vinte horas, de repente eu faço um trabalho melhor.”

A professora Márcia não possui uma carga horária tão reduzida. Possui 30 horas na escola, 20 horas no turno da noite e 10 horas no turno da tarde, mas também fica prejudicada na participação das reuniões. O motivo

que atribui para a ausência das reuniões está relacionado ao dia em que se realizam. Como a reunião do corpo docente é realizada sempre em um mesmo dia da semana, dia em que não está na escola, fica afastada das discussões que as reuniões possam tratar. Também não fica sabendo posteriormente o que acontece nas reuniões.

Não fico sabendo (dos assuntos tratados). Na verdade eu tenho...eu tenho ficado com esta história de não participar das reuniões, eu tenho ficado muito fora do trabalho todo né. Do que é planejado... alguma coisa tu sabe né, do calendário geral, coisa assim, mas não temas ligados a discussão.

A possibilidade que tive de freqüentar a sala dos professores durante as minhas permanências na escola possibilitou que eu pudesse me manter em contato com os documentos informativos afixados em um quadro mural. Um desses documentos foi uma lista solicitando professores em diversas áreas para o preenchimento de vagas em escolas da Prefeitura por motivos diversos. Entre eles, pude destacar a licença saúde, licença gestante, licença aposentadoria, etc. São documentos importantes, pois, demonstram a dificuldade que as escolas têm para manter um quadro de professores que possa atender as suas prioridades educacionais durante o ano e concretizar os objetivos interdisciplinares propostos nos projetos construídos no início do ano. Pude perceber, em alguns casos, que a carga horária a ser preenchida era de dez horas. Baseado nas falas citadas, fica evidente que essa carga horária é prejudicial para o encontro entre os professores e, conseqüentemente, para o

bom andamento das atividades na escola. A convocação de professores para cumprir 10 horas semanais acaba servindo somente para “tapar furo”⁵⁴.

Para sintetizar, posso afirmar que a interdisciplinaridade, segundo o que os professores explicitaram em suas falas, inexistente como uma ação concreta do fazer docente desses membros do coletivo docente com os demais. Algumas ações pedagógicas são identificadas com a interdisciplinaridade, mas se constituem ações isoladas, ou seja, o tema ou conteúdo que os professores de Educação Física, por vezes, lecionam, possui um potencial para ser trabalhado no conjunto do coletivo docente, mas é assumido individualmente pelo professor; o vínculo dos professores com as disciplinas ainda é muito forte, o que faz com que pensem antes em suas disciplinas e depois nos saberes articulados, o que se constitui na contramão da ótica do conhecimento interdisciplinar. Nessa mesma linha de pensamento, o conhecimento interdisciplinar é ainda comparado a um auxílio disciplinar em que os professores trabalham conteúdos de outras disciplinas, favorecendo o aprendizado destas. Um destaque que julgo importante se refere à importância que foi dada ao professor unidocente, como articulador da interdisciplinaridade. A partir dessa informação, pode-se entender que um professor pode ser o articulador, auxiliando na comunicação dos demais professores envolvidos em projetos interdisciplinares.

⁵⁴Cumprir a função emergencialmente na intenção de não deixar os alunos sem aula. Podemos entender como uma substituição superficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (Freire, 1998, p. 55).

Início esta parte citando Paulo Freire e seu entendimento a respeito do inacabamento do homem. A consciência do inacabamento leva-me a pensar que sempre posso mais e que nunca dou conta de tudo. E isto é o que este trabalho representa: uma contribuição para a reflexão daqueles que se sentirem à vontade em lê-lo.

Para melhor guiar o leitor retomo as questões de pesquisa que nortearam o trabalho. São elas: Qual o entendimento que os professores de Educação Física têm de interdisciplinaridade? Quais os conteúdos que o professor de Educação Física utiliza em suas aulas, na possível relação interdisciplinar que estabelece com os demais membros do coletivo docente? De que modo o professor de Educação Física estrutura o planejamento em conjunto com os outros professores do coletivo docente? O que interfere no cotidiano da prática pedagógica interdisciplinar?

A respeito da metodologia, posso dizer que a escolha do método etnográfico de investigação me possibilitou “estar junto” como os professores de maneira efetiva. Fazer uma pesquisa de campo utilizando essa metodologia é um tanto desgastante, porém, estava em um local familiar, em uma escola como outras que lecionei e que me acolheu de maneira sublime, necessitando,

no entanto, um exercício de estranhamento ao ambiente deste estudo. Cito, como aspectos positivos, a disposição que todos os membros do coletivo docente tiveram em me auxiliar, sempre se colocando à disposição e fornecendo todas as informações que eu solicitava e o clima promovido pelos professores colaboradores deste estudo, de todo o coletivo docente e da direção da escola que me fizeram sentir um integrante do meio. Essa característica me levou à necessidade de fazer, constantemente, um exercício de concentração, de estranhamento cultural, para não me tornar “nativo”.

Observar a prática pedagógica das aulas de Educação Física foi uma tarefa um tanto prazerosa pela afinidade que possuo com esta área. A investigação da interdisciplinaridade, nessa prática, por outro lado, se revelou um trabalho árduo. Do mesmo modo que os professores colaboradores desta investigação, a disciplinaridade foi a base de minha constituição. Perceber a prática pedagógica das aulas de Educação Física e suas possibilidades interdisciplinares se constituiu, ao mesmo tempo, um desafio por entrar em um terreno novo e um sentimento de satisfação pelas descobertas que fui colecionando pelo caminho. Embora discussões sejam apresentadas desde os anos setenta no Brasil (FAZENDA, 2003), ainda hoje a interdisciplinaridade representa um desafio em romper com uma cultura que veio sendo construída de forma fragmentada, mecânica. A característica mecânica aqui mencionada me leva a perceber a falta de afetuosidade, sensibilidade que o homem colocou em suas relações, mesmo estando sempre presente (MAFFESOLI, 1999), mas que não possui prioridade nestas relações “humanas”.

Maffesoli (1997,1999) sugere uma nova estética para o social, baseada na emersão da emoção e da beleza do estar junto, em contraposição a um dever ser, o que se aproxima do estar junto na linguagem e no amor citado por Maturana (2002). Passei a compreender a necessária utilização desses conceitos quando se fala em interdisciplinaridade, conceitos que se opõem ao conceito de interdisciplinaridade como uma simples união de conhecimentos ou aprendizagens que se situam numa lógica mecânica e fragmentada. Porém, o prefixo inter, aqui posto, é muito mais profundo. Remete à linguagem, comunicação, interação com o outro, perceber o outro como legítimo outro na relação, como anuncia Maturana. A respeito disso diz Souza (2002):

O conhecimento não funda seus alicerces apenas na capacidade cognitiva daqueles que se propõe a formar equipes ou grupos de trabalho, ou equipes multidisciplinares. A relação dos conhecimentos disciplinares concretiza-se na medida em que há disposições dos participantes de tal empreitada e estabelecem relações entre si (p.88).

Porém, como conseguir tudo isso?

Durante o trajeto da investigação procurei compreender a lógica dos professores de Educação Física na sua prática. Compreender significa tentar ao máximo evitar a emissão de juízo de valor às ocorrências, o que não é uma tarefa fácil. Essa aproximação que pude ter com os professores de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre me permitiu fazer algumas considerações.

No transcorrer de suas aulas, os professores utilizam, basicamente, conteúdos esportivos. O esporte se destaca em relação a qualquer outra prática que, eventualmente, é realizada. Os esportes que predominam, nas aulas, são o futebol e o voleibol. Em algumas aulas, eventualmente, o esporte utilizado como conteúdo era o handebol. Através dos esportes os professores procuram trabalhar as relações sociais, e entendem que, durante o jogo, há uma reprodução do que acontece no âmbito da sociedade. Nesse sentido, procuram aproximar as regras sociais e o jogo propriamente dito. Esta aproximação, muitas vezes, é realizada de forma unilateral pelos professores que procuram levar os alunos ao entendimento que certas atitudes são equivocadas tanto no momento que estão praticando um esporte quanto na convivência social fora dos muros da escola. Pode-se considerar que a utilização exclusiva de esporte como referência de conteúdos reforça a *identidade* da disciplina de Educação Física. Os alunos são preparados para o mundo do esporte e de seu aprendizado, analogamente às outras disciplinas que, através de seus livros-texto, preparam seus alunos para seus conhecimentos como se os alunos fossem seguir profissionalmente uma destas especificidades em sua vida profissional. Essa identidade afasta a possibilidade de uma identificação com outras áreas de conhecimento, o que acredito ser possível através de incursões conjuntas com os outros membros do coletivo docente. Para tanto, é necessário que os professores também utilizem conteúdos que não sejam de seu total domínio, mas que representem ações e construções conjuntas e com a disponibilidade para aprender com os outros.

Os professores, por exemplo, têm dificuldades em lidar com situações com as quais não têm afinidade. Enfrentam questões que para os alunos são rotineiras, mas para eles “é um choque”. Essa diferença cultural é caracterizada por Pérez Gómez (1998) como uma encruzilhada de culturas. Os professores vivenciam uma cultura diferente da sua, fato que lhes causa um desgaste físico e psicológico muito grande. Enquanto os professores possuem uma cultura acadêmica baseada em conhecimentos científicos e técnicas de ensino, os alunos possuem a sua vivência cotidiana e suas práticas de convivência diária nas suas casas, famílias, bairro, enfim em seu meio. Os alunos levam para a escola sua maneira de ser e viver; os professores, por sua vez, almejam alunos disciplinados como modelo-padrão. Da mesma forma acontece com as turmas de progressão, porém, em grau mais acentuado. Nessas turmas, é privilegiado um direcionamento das ações pedagógicas para o relacionamento interpessoal dos alunos. Não foi demonstrada a realização de trabalhos coletivos, projetos ou outros encontros entre os professores a fim de diminuir as dificuldades encontradas.

A implantação da proposta pedagógica do ensino por ciclos gerou um desconforto e uma resistência inicial dos professores por julgarem que foi uma medida um tanto intransigente da supervisão da SMED. Entendo que a proposta representou um movimento de desordem, de caos, gerando um desconforto coletivo. Atribuo isto à incerteza e ao receio de não saber agir a partir das ações que a nova proposta sugeria. Entretanto, com o tempo, os

professores foram conhecendo melhor a proposta e percebendo aspectos interessantes, passando a lançar um outro olhar para ela. Considero que a interdisciplinaridade, no entanto, não foi um desses pontos. Os professores demonstraram uma dificuldade muito grande em compreender o que seria uma prática interdisciplinar e o envolvimento nas ações pedagógicas que esse tipo de prática necessita. A principal causa dessa ausência de prática interdisciplinar é citada como falta de vivência e a própria prática. Reconhecem, porém, a sua importância e há a intenção de realizar tais projetos. Um ponto que chamou a atenção é que os dois projetos viabilizados pelos professores partiram da Educação Física: projeto Copa do Mundo de Futebol e o projeto envolvendo os jogos olímpicos como temática. A partir desses projetos, os professores de Educação Física compreendem que pode haver uma união entre os professores no direcionamento de um trabalho coletivo. Podem ser trabalhados aspectos culturais dos países: vestimentas, roupas, etc, a localização dos países, história, entre outros.

A busca da relação dos professores colaboradores com a Educação Física no percurso de suas vidas escolares e na formação acadêmica foi significativa para compreender as suas práticas atuais. Identifiquei, nas suas aulas, uma forte influência do modelo de prática, a que os professores colaboradores estavam habituados a fazer (na escola) ou foram ensinados (na graduação). Segundo Molina Neto (1997),

a experiência do professorado da Educação Física nas escolas públicas se desenvolve sob a influência da cultura escolar, já que ela está fortemente marcada pelas práticas esportivas que

o professor teve durante seu ensino de primeiro e segundo graus (p. 37).

As marcas, os “imprintings” (no sentido dado por Morin, 2002) foram se constituindo durante essa época. Durante o seu percurso escolar, os professores vivenciaram, predominantemente, práticas esportivas em suas aulas. E no percurso acadêmico predominou o ensino de disciplinas desportivas, impregnadas de conhecimento técnico. A interdisciplinaridade, durante essa etapa, era inexistente e, segundo os professores, nem era comentada no ambiente acadêmico. Isto comprova a falta de vivência interdisciplinar descrita pelos professores. Ser pioneiro em uma mudança não é uma tarefa que pode ser classificada de fácil. Segundo Maturana (2002), “é por causa do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já ‘viveram um determinado modo’ quando a questão da mudança se coloca” (p. 61).

Embora os professores não tenham tido essa vivência, algumas incursões são eventualmente realizadas. Pequenos grupos de professores ensaiam projetos isolados no coletivo docente que ainda são considerados “incipientes”. Além de esbarrar na falta de vivência anteriormente citada pelos professores, a estrutura rígida, tanto física quanto administrativa, na qual é organizada a escola, interfere em outras áreas como a ação pedagógica, por exemplo. A escola por ciclos ainda mantém uma grade curricular semelhante à do ensino seriado, e a estrutura física que poderia possibilitar uma aproximação parece também não ter se alterado. Nesse sentido, alguns professores relatam que só mudou o nome, mas as práticas pedagógicas no

contexto das aulas continuam inalteradas. Outros, contrariamente, reconhecem algumas mudanças significativas que alteraram um pouco a “cara” da escola, entre elas o agrupamento por idades aproximadas em cada ano ciclo, a forma de avaliar e o laboratório de aprendizagem.

Um avanço que entendo ser significativo compreende o espaço disponível para reuniões, que possibilita encontros entre os professores, um momento de estar junto e trocar idéias. Para alguns, é o único momento em que estabelecem contato com os outros membros do coletivo docente da escola. Nesse momento, também são realizados os planejamentos em conjunto. Porém, na maioria dos encontros, esse espaço é utilizado para assuntos burocráticos, não sobrando espaço para assuntos pedagógicos. Os encontros de planejamentos ficam reduzidos e os professores de Educação Física comentam que os encontros para planejar ocorrem nos corredores e na sala dos professores durante os intervalos. Identifiquei, também, que a reduzida carga horária de alguns professores interfere nas possibilidades de trocas que estes poderiam fazer. Como, então, realizar um trabalho interdisciplinar, conforme às exigências da Administração Municipal, a partir da proposta pedagógica do ensino por ciclos, se não existem as condições materiais objetivas necessárias para tal?

A prática dos professores de Educação Física ainda mantém uma distância com as ações interdisciplinares, assim como um entendimento superficial a respeito deste tema. Alguns professores relacionam a

interdisciplinaridade com auxílios interdisciplinares, outros já identificam com temas conjuntos, mas sem demonstrar muita credibilidade. A intenção em fazer um projeto está presente, e pequenos auxílios disciplinares, mesmo que não constituam uma interdisciplinaridade de fato, estão sendo realizados. Acredito que existam possibilidades de crescimento nas relações entre professores em função de trabalhos interdisciplinares. Sublinho que há necessidade de paciência pedagógica, pois, a interdisciplinaridade não acontece por decreto. Os domínios disciplinares que constituem obstáculos ainda estão muito presentes na constituição dos professores que temem em se aventurar em projetos desconhecidos, talvez por insegurança de enfrentar o diferente, posto que trabalhar com práticas pedagógicas tradicionais promovem resultados mais palpáveis, trazendo segurança às práticas pedagógicas. Prova disso está no fato de os professores de Educação Física citarem, com exclusividade, os projetos copa de futebol e jogos olímpicos como possibilidades. Entendo, também, que, enquanto o coletivo docente não se apropriar dos momentos de encontro que são possibilitados através das reuniões, as possibilidades de estarem junto com os outros em projetos fica bastante reduzida. A escola fica fragmentada em seu interior e também nas suas relações com a comunidade da qual faz parte.

Finalizando, entendo que este estudo possibilitou compreender mais de perto as relações do professor de Educação Física com o coletivo docente da escola, e dar vez e voz aos professores de Educação Física que puderam expor suas dificuldades e suas possibilidades dentro do contexto educacional

representado pela escola municipal de Porto Alegre, que propõe a interdisciplinaridade, trabalho coletivo e reflexão crítica dos professores. Pessoalmente, este estudo representou a possibilidade de voltar a estudar formalmente e ingressar no mundo da pesquisa, procurando gerar algumas contribuições que promovam reflexões e novos debates sobre o tema. Reconheço que representa um conhecimento transitório e inacabado, como o é todo o conhecimento, porém, revela, mesmo que parcial, as dificuldades e as possibilidades inseridas no tema estudado.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1998.
2. ARROYO, M. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.
3. AZEVEDO, J. C.. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.
4. BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: Perrenoud, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
5. BALDINO, E.; KRUG, A. Ciclos de formação: uma alternativa possível. Prefeitura Municipal de Gravataí. Teoria e fazeres: caminhos da educação popular. V. 5. Gravataí, 1999.
6. BALL, S. J. Lá micropolítica de lá escuela. Barcelona: Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, 1994.
7. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
8. BOSSLE, F. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre : um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003
9. BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
10. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 1998.
11. CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.
12. CAPRA, F. O ponto de mutação. Cultrix: São Paulo, 1982.
13. CARDOSO, O. M. Educação Física na escola pública: como os próprios profissionais percebem sua área de atuação. In: [www. http://www.efdeportes.com/efd56/escola.htm](http://www.efdeportes.com/efd56/escola.htm). Captado em 16/03/2004
14. CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus. 1998.

15. CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação. Porto Alegre, n. 02, p. 177-229, 1990.
16. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
17. DAOLIO, J.. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
18. DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
19. ENGUITA, M. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
20. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003.
21. _____(org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
22. FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P. ; BORDIN, J. (Org.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1998.
23. FERREIRA NETO, A. A pedagogia no exército e na escola: a Educação Física brasileira (1880 – 1950). Aracruz: FACHA, 1999.
24. FIRTH, R. Introdução em: MALINOWSKI, B. Um diário no sentido estrito do termo. Rio de Janeiro: Record, 1997.
25. FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
26. _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
27. _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
28. FREIRE, J. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.
29. _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
30. FURASTÉ, P. A. Normas técnicas para o trabalho científico. Explicação das normas ABNT. Porto Alegre: s. n., 2003.

31. GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A.; ARAVENA, C. J. O. Didática da Educação Física: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 1998.
32. GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
33. GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. Etnografia e diseño cualitativo em investigación educativa. Madrid: Morata, 1988.
34. GRECO, M. Interdisciplinaridade e revolução do cérebro. São Paulo: Pancast, 1994.
35. GHIRALDELLI jr. P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1997.
36. GIROUX, H. A. Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica de aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.
37. GÜNTHER, M. C. C. A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 à 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2000.
38. _____; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, **14**(1):85-91, jan./jun. 2001.
39. HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. Etnografia: métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.
40. HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.
41. JANSON, M. C. Complexos temáticos e conceitos. Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: n. 19, p. 10 – 17, 1999.
42. JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
43. _____. Prefácio In: Fazenda, I. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.
44. KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágio supervisionado. In: PICONEZ, S.C.B. A prática do ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papyrus, 2001.

45. KRUG, A. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.
46. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
47. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2001.
48. LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
49. _____. Prefácio. In: GHIRALDELLI jr. P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1997.
50. LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos. GEDH, 2000.
51. LOCK, J.. Avaliação emancipatória. In: Silva, L. H. da. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1997.
52. LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
53. LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
54. MAFFESOLI, M. A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.
55. _____. No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1999.
56. MATURANA, H.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2003.
57. MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
58. MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo... e "mente". Campinas: Papirus, 1995.
59. MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

60. MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS Sulina, 1999.
61. MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. ESEF/UFRGS, ano IV, nº 7, p. 31-46, 1997/2.
62. _____. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano V, nº 9, p. 31-46, 1998/2.
63. _____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS /Sulina, 1999.
64. _____; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, Vol. 8, n.1, Janeiro/Abril 2002.
65. _____; MOLINA, R. M. K. O que os professores de Educação Física têm a dizer sobre os ciclos de formação In: Ciclos na Escola, tempos na vida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
66. MOREIRA, W.. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: GEBARA, Ademir et al. Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1993.
67. MORENO, A. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala? ...com a palavra professores e alunos. Rio de Janeiro: 1996. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
68. MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
69. _____. O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
70. _____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.
71. _____. A religação dos saberes: o desafio para o século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

72. _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez. Brasília,DF: UNESCO, 2002a.
73. _____. O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
74. _____. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertran do Brasil, 2002c.
75. _____. A escola mata a curiosidade. Entrevista In: Revista Nova Escola, nº 168, dezembro de 2003.
76. NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.
77. NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão docente. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1991.
78. OLIVEIRA, V. M. Educação Física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
79. OLIVEIRA, M; DIEHL, V. A ação pedagógica do professor de Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: estudos preliminares. In: ANAIS – Sessões científicas, 28º. Encontro nacional de profissionais, 12º Congresso latino americano de Educação Física. Capão da Canoa – RS. 2002
80. PACHECO, E. A cidade educando a escola. In: CONZATTI, MARLI; FLORES, MARIA L.(org.) Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2002.
81. PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2003.
82. PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: A Educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
83. PÉREZ GÓMEZ, A. I. Lá cultura escolar em lá sociedad neoliberal. Madrid: Morata, 1998.
84. PERRENOUD, P. Avaliação: da exelencia à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
85. _____. Pedagogia diferenciada: das intenções às ações. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

86. _____. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
87. PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
88. SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
89. SANTOMÉ, J. T.. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
90. SARUP, M. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
91. SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1992
92. SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
93. SCHERER, Alexandre. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
94. SILVA, M. S. da. As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPEL: Um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Pelotas/RS: UFPel, 2002.
95. SOARES, C. L. Educação Física: raízes Europeias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.
96. SOUZA, P. H. de. Et al. Turma de progressão e seu significado. In: SILVA: L. H. da. Escola cidadã: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999.
97. SOUZA, J.V.S. O Projeto amora: Assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar – Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para a educação? Dissertação de mestrado. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2002.
98. TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. Introducción a los metodos cualitativos de investigación: la busqueda de significados. Madrid: Paidós Ibérica, 1998.
99. TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
100. VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

101. WOODS, P. La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.
102. ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Resoluções, Leis e Pareceres

1. BRASIL. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1998. Tomo: Educação Física.
2. Resolução CFE 03/87 fixa os mínimos conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura plena. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 16/06/87, Brasília, 1987.
3. Lei n 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aprovada pelo Congresso Nacional em 20/12/96. Brasília , 1996.
4. Parecer CNE/CP 009/01, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado no Conselho Nacional de Educação em 08.05.01. publicado no diário oficial da união em 18/01/02. Brasília, 2001.
5. Resolução CNE 07/04 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 31/03/04. Brasília 2004.

Revistas editadas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre

1. SMED/ PORTO ALEGRE Ensino por ciclos: alternativa para o sucesso escolar . In: Paixão de aprender. Porto Alegre, nº 9, dezembro de 1995.
2. _____. Cadernos pedagógicos nº 21. Porto Alegre, março de 1999.
3. _____. II Congresso Municipal de Educação: Teses e diretrizes. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos SMED, n. 21, março, 2000.

GRAVAÇÕES EM FITA DE VÍDEO

1. Tempos modernos. Charles Chaplin. Continental Home Vídeo, Rio de Janeiro, 19--. Vídeo cassete, preto e branco, legendado. VHS. Fita de vídeo.

APÊNDICE 1

MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO UTILIZADA

Apresento a vossa senhoria o mestrando Ricardo Reuter Pereira, o qual solicita permissão para acessar informações de professores da rede municipal, junto a essa secretaria. Assim sendo, possibilitará os estudos para elaboração de seu projeto de pesquisa relativo à interdisciplinaridade na prática docente do professor de Educação Física e, posteriormente a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Certos de contar com sua consideração especial,
antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente

À Secretaria Municipal de Educação POA/RS

APÊNDICE 2

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES

Data:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

1. Professores de Educação Física presentes na reunião;
2. Objetivo geral da reunião;
3. Assuntos tratados na reunião;
4. Comentários realizados pelos integrantes da reunião;
5. Participação dos professores de Educação Física na reunião;
6. Outras informações:

APÊNDICE 3 -

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data:

Horário de chegada:

Horário de saída:

Professor(es) observados:

1. Preparação para a aula;
2. Espaço utilizado para a aula;
3. Observar que materiais o professor utilizou na aula;
4. Início da aula;
5. Conteúdos desenvolvidos na aula;
6. estratégias interdisciplinares;
7. Intervenções durante a aula;
8. Relação com aulas anteriores;
9. Diálogo entre o professor e os alunos;
10. Como é realizado o final da aula;
11. Outros:

APÊNDICE 4

FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO

Data: 27/09/2003 - setembro
Horário de chegada: 7:45
Horário de saída: 11:20
Professores: Eduardo e Morgana

Na entrada da escola havia um guarda novo. Apresentei-me para ele e me dirigi até a sala dos professores.

O professor Eduardo se encontrava à frente da sala dos professores. Cumprimentei este professor e como de hábito lhe perguntei se poderia observar suas aulas hoje. O professor concordou. Logo a seguir entrei na sala dos professores e encontrei a professora Morgana, que também leciona neste dia.

A seguir, quando o professor Eduardo se dirigiu para a sala de aula para buscar os alunos eu me dirigi até o pátio.

O professor Eduardo chegou ao pátio com os alunos dispostos em fila. O professor começou a dirigir as atividades em grupo; primeiro juntou grupos de três alunos fazendo uma atividade intitulada “cadeirinha”. Dois alunos davam as mãos e carregavam o outro colega até a linha oposta da quadra.

Algumas crianças estavam correndo sem prestar muita atenção ao professor.

O professor parou a aula para chamar a atenção dos alunos que não estavam colaborando com a atividade proposta.

O professor estava muito calmo durante toda a aula, mesmo no momento de chamar a atenção dos alunos.

Algumas crianças brincavam com um cachorro que estava próximo do local de aula.

As crianças foram colocadas em fila novamente para realizar outra atividade.

Alguns alunos se empurravam na fila.

O professor chamou de novo a atenção destes alunos explicando a necessidade de colaborarem com a atividade.

A nova atividade proposta consistia em seguir um trajeto pré determinado. Subir num banco, descer pelo outro lado, dar a volta na goleira do outro lado do pátio, voltar correndo e tocar no próximo colega para executar o mesmo trajeto.

O objetivo era realizar o trajeto. Os alunos de ambas as filas não estavam preocupados em realizar antes do colega da outra fila.

Após a atividade realizada o professor pegou uma bola e juntou dois grupos de alunos para jogarem futebol. O restante da aula foi jogo de futebol com orientação do professor. Ao final da aula o professor reuniu os alunos em fila e os levou até o banheiro para beber água e lavar as mãos.

A seguir o professor Eduardo levou os alunos até a sala de aula.

Durante toda aula o professor Eduardo demonstrou muita afetividade com os alunos. demonstrou também muita paciência para explicar as atividades bem como palavras de estímulo para incentivar aqueles alunos que eram mais lentos.

No transcorrer da aula o professor Eduardo brincava muito com os alunos proporcionando um clima de tranquilidade.

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questões referência:

- Como foi a Educação Física na época em que cursou o ensino básico?
- O que o(a) levou a escolher a Educação Física como curso superior?
- Como foi a sua formação inicial em Educação Física?
- Quais foram as primeiras atividades profissionais na Educação Física?
- Qual é o papel da Educação Física na escola?.
- Quando ingressou na Prefeitura de Porto Alegre? Já era ciclada?
- Falar sobre a Proposta Pedagógica do Ensino por Ciclos.
- Caracterize a Educação Física nesta escola?
- Como funcionam as reuniões?
- Falar sobre o planejamento com o coletivo docente.
- Falar a respeito de práticas interdisciplinares.

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Transcrição da entrevista com professor Eduardo

Data: 16/10

Local: laboratório de psicomotricidade.

Início: 10:45

Final: 11:58

P: Tu se lembra das tuas aulas na tua época quando tu era estudante? Com elas eram?

R: naquela época. Anos 60, no ginásio que eu peguei ainda. A Educação Física era carregada de um certo militarismo né, aquela preocupação higienista, bastante exercício... bastante exercício para evitar todos os males, então a parte esportiva às vezes ela era quase relegada assim a jogar, mas a ênfase maior na aula às vezes era o exercício, a performance física. Tinha bastante isto. E cobrança em cima de...assim com provas que te exigiam movimentos...abdominais, barras, flexão de braço, corridas...então havia uma cobrança neste sentido. E o esporte era assim, geralmente, o professor chegava ali..quem é que joga vôlei, quem é que joga futebol de salão e tal e ficava mais ou menos nisso aí. Então a imagem que eu mesmo desenvolvi das aulas de Educação Física naquela época não era muito boa. Nada contra as pessoas, eram professores muito bacanas. Mas não havia uma preocupação mais pedagógica me parece, hoje em dia eu consigo fazer esta análise. Havia uma preocupação em cumprir o que dizia lá os calhamaços do pessoal de... tem que fazer força, tem que fazer exercício, tem que ta em forma, tem que suar, tem que ficar dolorido...uma certa ideologia da época que ainda persistia, então eu..na verdade eu tinha mais prazer em aulas de geografia, de inglês, de francês, português, que eu era mais deste lado, de história, de canto, canto orfeônico, eu gostava mais disto. A Educação Física era assim uma coisa ...eu gostava de ir porque eu sempre gostei de participar de tudo quanto é coisa, de movimento, mas eu não tinha uma boa lembrança daquilo ali, tanto que a minha definição para ser professor de Educação Física, pode parecer um paradoxo, mas foi dentro do exercito que eu cursando o cpor na época eu...quem sabe eu vou trabalhar com Educação Física. Mas não assim pelo que o exercito me passou mas porque eu consegui exercer uma certa liderança na equipe de vôlei, na equipe de basquete... então ali eu me entusiasmei e daí fui adiante para fazer o vestibular, passei e tal.

P: todas escolas que tu estudou tinha a mesma...tu estudaste em uma escola só, era sempre a mesmo perfil?

R: é porque na época a divisão da escola era assim. Eram 5 anos de primário, tinha um ano de jardim, mas nessa época de primário era a própria professora que dava aula, era unidocente. então ali assim a Educação Física tinha...às vezes nem tinha, problemas de espaço,e tal, então de vez em quando tinha Educação Física. Então eu não criei este habito no primário. aí depois quando eu passei para o antigo ginásio, eram quatro anos, aí havia Educação Física, formal , com professor e tal. E mais três anos de científico. Então na primeira escola foi o Jose de Anchieta, em Ipanema, hoje em dia parece que esta englobada no odila gay da Fonseca, ficou tudo junto ali. Depois eu fui pro padre réus na tristeza. Fiz os sete anos lá, os quatro de ginásio e os três de científico,

P: estadual, né?

R: Estadual. E a visão e mais ou menos a mesma. Eu me lembro de um professor chamado Roberto, que ele , mesmo havendo poucas aulas com ele, que ele teve que viajar para a Alemanha uma coisa assim para fazer o mestrado, ele introduziu vários exercícios, uma seqüência pedagógica do voleibol, e eu era totalmente cru, totalmente tosco no voleibol, porque a cultura da época era o futebol, não é que nem hoje que tu tem outras possibilidades, é o voleibol que por exemplo ta bem difundido. E ele veio com vários exercícios pedagógicos, e eu me senti bem no vôlei né em função de altura, de ser uma coisa mais fácil até de jogar em um espaço menor que o próprio futebol. Eu criei o gosto pelo voleibol foi ali, este mérito ele teve este professor. Agora os demais foi uma coisa muito... como eu já tinha falado antes, na minha opinião, mais pela parte física , de performance assim, do que... era a concepção higienista militarista que havia na época.

P: e como tu te encaminhaste para a Educação Física, ?

R:é como eu já tinha te dito. Se dependesse dos cursos, na escola que eu fiz, eu jamais teria ido para a Educação Física. Tanto que naquele... no ano que eu tava entrando no exercito, eu fiz um vestibular para engenharia, porque eu tinha uns amigos que tavam fazendo e eu fui fazer também, mas eu não tenho a menor queda pro lado das ciências exatas. Matemática eu sou muito desatento...não é a minha praia. Matemática, física, essas coisas... eu fiz vestibular para engenharia e tomei pau justamente em matemática. Fui muito mal. E nas outras coisas eu ate teria media para entrar, mas a matemática ficou abaixo e então ali na ufrgs era aquela historia de media harmônica eu dancei. Aí fui fazer o cpor, passei um ano lá. Estudei um pouquinho, acho que uns dois meses, de cursinho, que eu fazia mas estava sempre cansado, e ai veio este gosto por esta liderança de equipe, assim de motivar para jogar e tal...e me entusiasmei, quem sabe eu posso ser um professor de Educação Física. Ali que eu fui pensar , quando eu tava fazendo o cpor que me deu este estalo. E ai tinha uns colegas também que na época tinham entrado já, um semestre antes e a gente começou a conversar... mas eu acho que eu vou lá, de repente eu vou me dar bem e tal, e fui. Daí eu fiz o vestibular lá na ufrgs, que ano foi mesmo? Inicio de 74 é janeiro de 74, ai entrei levei... foi até 77.. eu saí... me formei né, na graduação, em 78 eu já fiz um pos graduação com natação, e ai eu fui me encaminhando mais para a natação , por um acaso da vida eu me dei bem na natação, na faculdade ... assim tinha o apoio lá dos professores e tal, fiz um concurso interno para monitoria, fui aprovado , trabalhei lá com os colegas de semestres anteriores , ai fui convidado pra trabalhar no não e ai começou a minha vida assim totalmente voltada para a natação. Fiquei alguns anos só com natação. Trabalhar com Educação Física , mesmo, de escola, só em 1980, ai eu entrei no estado, depois passei por algumas escolas do estado, escola privada, até chegar hoje na Prefeitura.

P: Há quantos anos tu estas na Prefeitura?

R:Na Prefeitura mesmo são... vai fechar dez anos no ano que vem. Mas de estado desde 1980.

P: quando tu entrou na Prefeitura ela já era ciclada já?

R: não. Ela ciclou ... eu já tava aqui há uns três anos mais ou menos. Experienciei a escola seriada e depois a escola ciclada.

P: falando ainda um pouco da tua graduação, como tu caracteriza a graduação?

R: é interessante assim, porque tudo é uma questão de época né, tem um momento ali que ... a gente vai conversando com os colegas jovens que agora vão se formando, a gente vai acompanhando o que as pessoas dizem né desses anos agora como está a coisa. Em varias faculdades, não só na ufrgs, como ulbra, etc, feevale, todas ai que a gente tem contato com alguns colegas então o que eu posso constatar é assim , na minha época de faculdade , lá nos anos 70 ainda , 74,75,76,77, havia uma preocupação muito grande com a performance do acadêmico. Era muito cobrado isso. Então eu sou um cara que me criei lá dentro da esef da ufrgs jogando voleibol, jogando handebol, basquete, nadando , assim tendo performance, no atletismo, eu vivia disputando competições, jogos internos das faculdades, e havia muito assim a valorização de quem era atleta e não havia assim a valorização de quem era um bom professor, eu noto esta diferença...eu acompanhei pessoas familiares e outras pessoas , muitos anos depois, e eu vi que havia uma preocupação muito com o pedagógico, o principal é que tu soubesse ensinar, não é, tu propor uma aprendizagem pra alguém com qualquer coisa que fosse pertinente a Educação Física, e não se preocupar que tu fosse um grande atleta. Então a minha geração da época , todas as pessoas que estavam por ali tinham algum exponencial, ou o cara era do basquete, ou era do vôlei, ou era do handebol, ou era da natação ou era da ginástica olímpica né, e o currículo na época era todo obrigatório praticamente, tu não tinha chance de dizer , no meu caso, eu reconheço o valor da ginástica olímpica adoidado, não acho que tenha nenhum demérito, é uma coisa linda, mas eu não tenho a menor queda pra ginástica olímpica, com 1,90 de altura na época que tu é mais magrinho, eu tinha 90 quilos, mas mesmo assim eu era a antítese do cara que faz ginástica olímpica. Tem que ter movimentos mais rápidos , aquela coisa, e eu grandão, pesadão, desajeitado , aquelas coisas, nunca fiz na vida , fui fazer só na esef, é mais eu era obrigado a fazer dois semestres de ginástica olímpica. Era obrigado a fazer dois semestres de ... tinha remo, e por ai vai, tinha coisas assim que eu não tinha ...esgrima, que não tinha nada a ver com , judô... até gostei do judô, mas eu nunca fiz , então... assim , o que a gente critica era assim, era obrigatório fazer , não é, é diferente de hoje em dia que as pessoas somam créditos em determinadas áreas , e esta pronto, então por exemplo, eu não faria ginástica olímpica, eu ia me dedicar mais a coisas que eu tenho mais afinidade, hoje em dia ta bem melhor assim, to falando mais da ufrgs assim, que eu conheço

mais. Eu vejo estas dificuldades na nossa época assim, basicamente, tu é um atleta ou semi-atleta, tu não é um educador, ninguém dizia isto né. E outra coisa, se preparava o professor pra trabalhar de uma forma ideal, a tu vai chegar lá , tu vai colocar quatro colunas , cinco colunas, tantas bolas e não sei o que, e ai tu faz volta à calma, todo aquele planejamento, ta muito bem, aquilo ali era muito bonito, mas , primeira ???????, tu vai para o mundo real, chega lá a escola não tem bola, não tem quadra, só tem aluno, aluno tem e bastante, o aluno exige a tua atenção, exige a tu ... a tua colocação de limites , então tu chegava ali sem ter a maior parte dos componentes considerados normais na tuas aulas lá , na parte didático pedagógica, ai tu chega numa escola, numa escola quase rural em 1980, aí que eu vou fazer aqui, eu, vindo da natação que eu já trabalhava com um meio social mais elevado em geral, ai tem aquele choque. Tu vai pra uma vila periférica de viamão, lá no meio do mato quase, as crianças chegavam la as vezes ate a cavalo, e ai aquele choque, a cadê as bolas? Não tem bolas. Cadê a quadra? Não tem quadra. Cadê....? não tinha nada. E ai é que tu aprende a improvisa a fazer uma serie de coisas , tem que pegar a enxada, a picareta, abrir buraco, fazer caixa pra salto em distância, salto em altura, fazer rifa pra comprar bola, botas do teu bolso as vezes alguma coisa, então e um choque com aquela historia de tu vai chegar lá, quatro coluninha, bonitinha, depois que fez tal coisa, ai tem o volta a calma no fim, nada disso.... tudo isso foi pro espaço nesta hora. Então a realidade é diferente não é? Eu vejo que os acadêmicos de hoje em dia estão saindo melhores, a Educação Física evoluiu na minha opinião. Assim... muito...acho que ela conseguiu , como é que eu vou dizer, formatar uma base , uma epistemologia assim que é mais palpável que na minha época que tinha muita coisa empírica. Hoje eu vejo as pessoas bem mais preparadas nisso aí. E as pessoas não estão mais preocupadas em ser atletas, as pessoas estão preocupadas em ser professor. Esse que é o correto. Eu vejo pelo dialogo que eu tenho com vários colegas. Eles estão mais preparados pra dar aula do que eu estava naquela época. Eu sofri bastante pra dar aulas. Tive que aprender muita coisa ali no dia a dia. No imprevisto, no sofrimento, na... no erro, não é? Eu vejo estas diferenças de épocas.

P: e fazendo um contra ponto tu pode fazer uma relação no que faltou na formação e o que não faltou? O que foi bom na formação que tu trouxe e o que faltou?

R: pois é. É mais ou menos assim ó. Os meus alunos, que eu já trabalhei com pessoal já do ensino médio, hoje em dia que hoje em dia dizem segundo grau, então ali a gurizada babava. Jogava vôlei com eles então dava porrada na gurizada e bloqueio, não sei o que, e eles ba o professor joga ba e tal aquela coisa então eu como performance assim, ou pra nadar , então, a gurizada ficava ali babando né, ba o cara sabe tudo, aquela coisa, é bonito, o cara fica com a auto-estima elevada, quer dizer eu vim e um formação rígida , formal, atlética, no sentido de saber fazer, de saber mostrar, mas a minha base mesmo pra transmitir aquilo ali eu considere fraca. Tanto que eu tinha sérias dificuldades pra trabalhar com crianças menores, que a faculdade no caso te preparava para aquele aluno de quinta série em diante. Em geral era assim, porque aquele era o mundo da maioria, o mundo real pra maioria e ai quando eu fui trabalhar com crianças pequenas era aquela coisa assim. Parece que eu tava lidando com bibelô ali, eu tinha medo de errar, fazer tudo errado. Então erra a divisão, a... como é que eu vou dizer... o contra ponto assim. E eu me preparei, eu fui preparado, fui adestrado, pra ser um cara com facilidade pra demonstrar. Né, é claro que pessoalmente eu tinha minhas facilidades pra muita coisa. Mas eu me sentia assim, colegas meus eu via as pessoas eram bem preparadas pra mostrar, se cria uma performance técnica em vários esportes, e hoje em dia , né, é diferente. E a falha que havia era justamente como é que tu ia comunicar. Seqüências pedagógicas por exemplo. Como é que tu vai convencer o aluno que ele deve fazer isto e não aquilo. Qual a melhor maneira de aprender, isso ai eu senti uma falta muito grande. Eu tive que ir de novo, me reciclar, pegar os livros e fazer curso, discussões, no fim, hoje em dia eu tenho outra cabeça bem diferente daquela que quando eu sai e ganhei o meu diploma..

P: qual a importância que tu vê da Educação Física no ensino escolar?

R: eu vejo assim, um potencial tremendo. Pra tu conseguir aquilo que todo mundo quer, que é preparar a criança, vamos dizer, mais adiante para o mundo dos adultos para ela sair ali e ter condições de enfrentar o mundo. Ela ta bem preparada pra isso. Então a Educação Física tem o seu próprio valor, né, como ensinamento, como uma bagagem que esta criança vai receber, que é a expressividade, que é a desinibição, é a....saber se sociabilizar, né. Só por ai já dá uma grande discussão assim, pra provar que isso é possível. Toda essa carga afetiva, que nós conseguimos transmitir, que nós conseguimos aproveitar, nós também fazemos uma troca com a criança, isso é importantíssimo, talvez outra área não consigam esse mesmo tipo de

relacionamento que a gente consegue. Que é uma coisa mais livre, mais liberta, né, então eu vejo todo este potencial aí, e também a Educação Física, ela tem que se aliar as outras disciplinas ou áreas de estudo, ela tem que tá caminhando junto, né, no caso quando tu vai pra este lado da psicomotricidade tu vê bem isso aí. Onde é que tu pode ajudar, aonde é que tu pode colaborar, questões da escrita, da construção, as próprias abstrações das crianças, tu consegue fazer muita coisa na tua aula, então por isso que é...hoje em dia não existe mais cabimento de uma escola não ter Educação Física desde a...desde o jardim de infância. E é claro que eu defendo né a nossa participação direta ou o professor de Educação Física, o licenciado de Educação Física, mas quando não for possível por algum motivo, mesmo assim eu acho que a criança tem que ter aula com a professora unidocente, porque é mais importante ter a aula do que ele não ter. aí alguns colegas defendem, não mas é que a outra não sabe. Sim, mas mesmo que ela faça uma aula assim sem ter o conhecimento profundo, a criança precisa se movimentar, isto é básico né. A criança parada é criança que vai te problema. A criança tem que descarregar, ela não pode só ficar sentada num banco que também não é sinônimo de aprendizagem. A criança tem que ter a... o prazer de estar na escola. A escola, é, normalmente ela é uma...um órgão assim, uma coisa muito sisuda, muito formal, é o banco, a cadeira, o quadro negro e, e comportasse dividido em horário, em limitações e... porque é o modelo que já vem assim de muitos anos, a escola não mudou, vamos dizer tanto assim, ela continua como ela era a 40 anos atrás ou talvez mais na sua essência. então eu acho que a escola, ela tem que ser organizada, planejada, mas ela não pode ser sisuda, fechada, uma coisa assim tipo uma tabu que não pode falar, não pode brincar não pode rir, pelo contrario, a criança, o nome já diz, é uma criança não é um adulto pequeno, então a criança tem que entrar na escola e gostar daquela escola, é uma das primeiras condições pra criança aprender então é claro né, nem todo professor vai ter essa atração, mais de uma maneira geral a escola deveria ser um pouco diferente, a começar pela, por essa verdade né, entre aspas que aprendizagem é assim, tu tem que tá sentado, retinho, olhando pra frente, no quadro a professora escreve, e tá e tal, isso tá muito ultrapassado, tanto é que nós, a gente vê a... o grau de qualidade do ensino de hoje, a gente tá vendo. as escolas que pararam no tempo tão produzindo também alunos parados no tempo, e aí o que acontece, a violência, o desrespeito, a não aprendizagem daquilo que deveria ser interessante, a contestação a revolta do aluno porque ele vem pra um ambiente que não lhe atrai a forma como é apresentada pra ele não atrai, e as vezes a própria Educação Física termina sendo assim também. Formal em demasia, se esquece certas coisas, principalmente assim na área afetiva. E a criança termina perdendo o interesse se a escola não tiver um gancho, assim muito forte, não atrair né, é complicado hoje em dia com tantos interesses paralelos né, hoje em dia existe uma facilidade de comunicação, tv, tv a cabo, tv via satélite, fm, computador, quer dizer, é uma plêiade de coisas que demonstram que a forma de se comunicar com a criança é muito ampla, é muito variada, então ele vai tender a ir para aquilo que ele achar mais atraente, então o quadro negro... é perigoso de não atrair ninguém. É difícil tu manter a criança com atenção numa coisa que pra ela não tem um prazer imediato. Então nos temos que nos reciclar, como um todo, todos professores. A Educação Física por exemplo, as vezes tu conversa com algumas mães e com alguns pais que tem assim algumas dificuldades culturais, alguma dificuldade de fazer uma leitura da sociedade e eles dizem assim: a não professor eu quero que o meu filho chegue em casa todo duro, que ele sue bastante, chegue todo duro. Tem que tocar ginástica pra desgastar. Mas olh...a proposta não é esta, as criança aí tem sete anos, oito anos, eles tem que vir e gostar de fazer a atividade deles, então aquele formalismo né aquela concepção higienista né de que nós iríamos salvar a saúde do povo brasileiro com a Educação Física, isto tá bem...meio *de modé* assim né, não é por aí. Acho que se tu conseguir fazer com que a criança goste do movimento em geral, ela vai saber optar logo a seguir quando ela tiver numa adolescência, quando ela tiver chegando numa fase adulta, ele vai se encaminhar, pó eu vou me encaminhar lá pra hidroginástica, vou participar de um grupo de caminhada, quer dizer, ele vai se lembrar de certos valores que foram trabalhados, que foram colocados dentro da escola, eu acho que esta é a nossa função. Despertar o gosto na criança por atividades físicas, pelo movimento. E não fazer ali um, como é que eu vou dizer assim, um laboratório de esforço físico, de dor, de músculo no limite, é essa visão que eu tenho. Eu não sei se eu divaguei mito né....

P: E caracterizar a Educação Física nesta escola. Como é que funciona, na tua visão, como é que tá funcionando a Educação Física nesta escola?

R: assim ó, primeiro eu quero colocar assim algumas dificuldades. Essa escola assim ela nasceu assim. Nasceu da demanda da região que cresceu muito nos últimos anos. Na época que ela foi implantada só havia um prédio pequeno com quatro ou cinco salas de aula que bastava aqui para aquele momento né. Ainda pertencente ao município de Viamão. Aí foi feita uma troca depois de algumas vilas de Viamão por Porto Alegre e aqui passou a ser Porto Alegre. Aí houve um crescimento populacional etc. uma procura de moradores . ela foi concebida daí para uma população assim de mais ou menos 1500 1600 alunos, só que o pessoal não conseguiu na minha opinião pensar ou mesmo que tenha pensado não conseguiu executar uma escola mais planejada assim porque ela tem muitos declives, muito barranco muito talude, então escola assim nunca é boa. Nesse sentido físico. Escadarias, escadarias, barrancos e tal, porque, porque ela vai comendo vários espaços. Esses barrancos tiram espaço, e daí o que acontece, na nossa análise, de todos os professores de Educação Física daqui, nós temos poucos espaços e não muito qualificados na escola. Então muito chão muito barro quando chove, ou após um dia de chuva , muito ... muitos obstáculos para as crianças se movimentarem até na hora do recreio. Então este é o primeiro problema que se enfrenta, em geral há uma desqualificação do espaço, não é, deveria ser concebida de outra forma essa parte física estrutural para o movimento do aluno, mesmo que não seja em aula de Educação Física, mas a primeira dificuldade. Depois a gente chega nas outras dificuldades que são as dificuldades subjetivas de cada professor de ...conforme o grupo de alunos que ele esteja, tem gente que não gosta ou não se situa bem com alunos pequenos, outros não se dão bem com alunos maiores, as concepções de o que ensinar também são muito variáveis. Tem pessoas que preferem mais uma linha desportiva que é o que a gurizada assim adolescente mais quer é o jogo é o esporte, então o professor meio que se deixa levar um pouco por isso né. E as outras concepções mais de um trabalho...jogos, pequenos jogos, brincadeiras, uma relação maior com a psicomotricidade, que é o que eu defendo um pouco mais esse lado aí. Então as vezes até a aula...algum não...até tu...não que as pessoas não tenham alto nível mas há alguma discussão não se concorda com tudo as vezes que se quer fazer na escola. Então há algumas defasagens, algumas discrepâncias em função destas linhas que as pessoas pensam. Mas nesse momento, assim, se fosse fazer um retrato seria assim, as crianças pequenas tem um trabalho menos desportivo, ele é mais brincadeiras e o pessoal maior é mais desportivo. A visão que tem.

P: a respeito de planejamento, como é realizado o planejamento tanto no grupo, o individual teu, me comenta a respeito.

R: bom, todos anos a equipe de supervisão reúne assim o grupo de professores de Educação Física, aí, vamos dizer até, na questão dos ciclos, quem tá no primeiro ciclo vai fazer uma espécie de planejamento, vai discutir algumas questões e vai botar no papel. Via ser um planejamento amplo assim, então o pessoal do primeiro ciclo, do segundo ciclo, do terceiro ciclo se reúne e discute depois escreve, e tem o momento que vai esmiuçar, vai fazer a subdivisões daquele trabalho, e é solicitado a cada trimestre que se faça este relatório destas atividades que a gente propõe pra ter um acompanhamento , nos próprios conselhos de classe tem que dar uma explicação daquilo que tu fizeste ali durante aqueles três meses, para as pessoas se inteirarem ...ta mas qual o teu objetivo, daí tu vai lá e explica, tá nós estamos fazendo isso, e tal...preparação para tal coisa, então existe uma tranquilidade dos professores em aplicar aquilo que ele está se propondo, há bastante diálogo, não existe uma imposição nem da supervisão nem da direção , não é, e vamos dizer assim, não há uma cobrança uma coisa que fique ali no pé do professor, e...

P: e os diários, semanal.....

R: bom, aí é a carga de cada um, normalmente o professor tem o seu cronograma ali de atividades e ele vai tentando avançar...dentro...tem que ter uma evolução pedagógica dentro daquilo que ele tá propondo. Normalmente é seguido isso né.

P: eu notei que aqui no laboratório de psicomotricidade tu tem um caderno que tu anota...tu realiza o mesmo procedimento nas aulas...

R: não...nem tanto, até porque nós não temos caderno. A gente só tem a folha de frequência, então no caso dos pequenos esta folha de frequência...não que não tenha validade, ela tem validade mas é mais pela professora de referência que vai esta lista de frequência, que ela tem o controle de todos os dias, e nós não, e só no dia que dá aula. Então ...vou dizer, o que vale mais é o dela.e ali não tem tanto espaço para observações, o que ocorre é que tu...a gente...se anota em algum outro local as questões mais problemáticas assim né, alunos que tu tem que

observar, encaminhar para outros departamentos, o soe pra cis, atendimento com fonoaudiólogo, com outros profissionais.

P: como a proposta pedagógica influencia teu trabalho.

R: olha eu...tu te refere a proposta dos ciclos....

P: exatamente....

R: essa proposta dos ciclos, eu a defendo. Eu acho ela bastante pertinente, assim, vamos dizer, ela objetiva muitas coisas né. O agrupamento por faixa etária semelhante eu acho que é um ponto positivo, porque na época da escola seriada a gente pegava uma primeira série da época, tinha criança com sete anos e outra com catorze. Um absurdo quase né, porque a dificuldade que vai surgir ali pra tu trabalhar questões infantis já com adolescente. É complicado, aí tu não atende nem lá nem cá. Então a escola, a formação por ciclos ela trouxe esta nova orientação de se manter uma faixa etária semelhante sempre, então tem vários pontos positivos em função disso. E assim, aquela visão da inclusão, também, embora tenha pontos discutíveis, mas eu vejo que a sociedade hoje, ela tem que incluir as pessoas, pessoas com vários tipos de defasagens que nós temos, alunos com problemas auditivos, problemas visuais, problemas de locomoção, assim com vários,.... algumas síndromes. Então estes alunos vão sendo incluídos, e obtem um rendimento satisfatório, eu vejo isto aí como positivo. Agora tem algumas questões aí, alguns alunos as vezes que tem assim umas defasagens que não são assim de pequena monta, são coisas assim que não seriam pra nos professores resolver. É que já vai assim para um lado neurológico, algumas coisas de nível psíquico que são complicadas daí de nós resolver, nós não vamos dar cabo de certas questões. Nós já tivemos alguns casos com alguns alunos assim que são ...que da pra chamar de psicopata mesmo. Né, então ali fica muito difícil de resolver. Ele não vai ser resolvido. Isso...quem diz não sou eu, são pessoas que vieram trabalhar conosco, dar palestras e tal. Isso aí é um problema, nem toda inclusão tem sido correta. As vezes acontece umas que é muito difícil de resolver. E se torna cara pra secretaria de educação as vezes ...vamos dizer, tem turmas que tem alunos com uma determinada problemática assim né, mais em nível psíquico que exige a presença de uma estagiária, de um monitor, de um outro ou de um outro professor, então vai se tornando caro. Embora tenha que haver este acompanhamento. E quando aquela pessoa não vem. Aí é complicado porque nem todo mundo esta preparado para lidar com alunos com algum tipo de problema mais grave nessa área. Tu trabalhar la com uma criança que tem um problema no joelho e normal, uma criança que tem um problema auditivo não é tão contundente as vezes como aquele que tem um problema mental, tu não consegue lidar com aquela criança normalmente. As pessoas tem dificuldades. Eu me sinto com essa dificuldade.

P: com tu percebeu a mudança da escola seriada para a ciclada e a própria aceitação e participação dos professores também.

R: é, inicialmente o grande grupo queria rejeitar a proposta de ciclos até porque desconhecia. Porque acha assim, é mais agora vai mudar muito, e isso aí meio que teve uma repercussão desfavorável a formação por ciclos, porque tu pode interpretar a coisa por mais de uma maneira, tu pode interpretar que a finalidade é estatística, porque não há reprovação. Então a Prefeitura faz isto porque ela quer ter uma estatística de repetência zero e tal e tal e ela vai tirar proveito eleitoral. Então a primeira coisa que dizem é isto. Por outro lado se tu for analisar friamente a coisa qual é a importância que tem uma nota né. A nota é uma coisa que rotula, que classifica as pessoas, então a nota em si não tem tanta importância. O que é que tem importância. É a aprendizagem, se ela ocorre ou não. Fundamentalmente é isso numa escola. A escola é boa se ela desenvolve a aprendizagem. E não se os alunos tem notas altas ou baixas. Isto as vezes é uma questão muito conjuntural. Agora, para os pais, as vezes, ela é uma faca de dois gumes. Os pais dizem assim: a o meu filho não vai rodar e ai ele passa a relaxar naquela pressãozinha que tem que haver em casa pra fazer o seu filho estudar, fazer os temas, no fim todo este mundo que tem em torno da escola. Os pais, ate porque são vitimas sociais, tem que trabalhar das 5 da manha ate as nove da noite, chegam em casa, vão dormir e não tem o contato com o filho que seria o ideal de uma família. Então banheiro, a criança a comer, esse não objetivo da escola, a escola tem que ter o assessoramento da família, mesmo que seja muito difícil, mas tem que ter, e tem certas coisas que não e a escola que vai passar pra criança, vão ser os seus familiares. Então assim como a vontade de estudar porque que e importante aprender e não tirar uma nota então assim eu defendo a escola ciclada porque eu acredito que o fundamental é proporcionar a aprendizagem. Mas aí a família tem que ta

também desenvolvendo este sentimento. E não se preocupando se o Joãozinho lá tem, tirou dez tirou cinco e de repente ele leva uma chinelada porque tirou cinco.

P: mas a escola não procura envolver a família

R: a escola sempre procura explicar, como é que é essa participação, mas como a gente tça em comunidades mais periféricas, as vezes há maior dificuldade de entendimento, qual a responsabilidade da família e qual as responsabilidades dos professores, a escola como um todo. Quer dizer ontem, houve um exemplo aqui que fecha bem com isso que eu to dizendo. Uma menina aí, já pré adolescente, bateu numa outra. Deu uma surra na outra. Ai a mãe foi chamada, e a mãe quando ouviu este relato: olha a sua filha bateu na outra, fez isso, fez aquilo, a mãe começou a chorar, que ela não sabia que a filha dela teria se envolvido nisso. Mas aí ela fazia uma defesa dela. A mas eu não mandei, eu não fiz nada, não sou eu, eu digo pra ela não fazer isso. Quer dizer, ela meio assim que não sabe nem a sua própria responsabilidade. Ela acha...ela diz assim: mas eu não ensinei ela a fazer isso. Mas alguma questão tem. Porque essa mocinha se tornou violenta. Porque em casa não há o exemplo, não há o dialogo, enfim não há...a mãe é uma pessoa que digamos pode ser uma pessoa omissa, que pra ela basta servir um prato de comida e dizer onde é que tem água pra tomar um banho e deu. O resto ela não participa. Então ela dizia assim, era uma coisa patética. Mas eu não fiz nada, eu não fiz nada. Não mas não é a senhora que fez, agora, a senhora é a responsável pela menina e ela não entendia isso. Então isso aí é um pensamento que existe em volta né na população de que a escola tem que educar, tem que tirar os maus hábitos, tem que ensinar tudo pra criança quando não é bem assim. Tem toda uma carga que vem de casa né. A criança não pode... ela não chega aqui na escola totalmente cru. Ela tem a sua aprendizagem familiar, os seus costumes, o jeito de falar. A escola vai lapidando, mas ela não vai dar tudo né. Nem a maneira de se comportar.

P: dentro da proposta existe a ação interdisciplinar. Eu gostaria que tu falasse da interdisciplinaridade no ensino da Educação Física.

R: é. Esse tema a gente já vem discutindo desde que eu entrei na rede municipal e muitas vezes se fez aí seminários pra falar sobre essas questões interdisciplinares. Na prática, não tenho visto funcionar, pelo menos plenamente. O que já ocorreu foi assim, se trabalhar alguns temas transversais, algumas ligações, com outras áreas e tal, mas uma coisa assim um pouco insipiente, não há uma busca incessante pra se chegar a uma interdisciplinaridade plena. O que há são tentativas, uns vãos, de muitos colegas, algumas propostas da equipe de supervisão, algumas tentativas, havia estas propostas aí de eixos temáticos, que a secretaria vinha colocando e ali se encaminhava umas questões ... enfim...se tentou alguma coisa as o pessoal não sentiu uma firmeza parece, então muita coisa que poderia ter sido feita não fez. Então o que a gente vê as vezes são propostas, por exemplo há uma proposta de um professor da Educação Física, que a gente também ta encampando esta idéia, outros colegas, so pra dar um exemplo, pro ano que vem a gente fazer um projeto em cima da olimpíada de Atenas, então trabalhar todas estas questões relativas a olimpíada em todas as áreas, todas as disciplinas. Eu não sei se eu posso dizer que isto é interdisciplinaridade. Mas é....

P: o que tu considera que é interdisciplinaridade

R: seria um...um entrosamento maior entre as disciplinas. Haver uma tentativa de tu trabalhar ...por exemplo assim, o que me ocorre, por exemplo, a questão dos meridianos, latitude, longitude, ela pode ser trabalhada não só pelo professor de geografia mas na aula de matemática e historia, enfim de repente alguma coisa nós mesmos podemos trabalhar, há uma relação do mesmo tema entre vários professores. E o aluno vai tirar um proveito maior porque tu coloca de um jeito e eu coloco de outro e os outros professores já.... o que interessa é que haja aprendizagem. O aluno sabe o que é latitude, o que é longitude, o que é meridiano, o que é trópico só abordando este ponto aí. Por exemplo, as questões de medida. Lógico que o professor de matemática vão trabalhar estas questões, mas na prática tu pode fazer na Educação Física, dar um salto em distância, tu vai medir, o tempo, há essa relação. E as vezes há a abordagem de um assunto geral mas com a ótica de cada como há essa questão da olimpíada ela pode ser tremendamente elucidadora assim porque os alunos vão ficar sabendo bem o que é uma olimpíada e ao mesmo tempo tu vai trabalhar ... cada disciplina pode trabalhar que se resolvam ali, questões mais práticas né. Então, eu mesmo não posso dizer se realmente isso é uma interdisciplinaridade ou se é um conglomerado de atividades semelhantes. Porque os conceitos variam. Eu vejo assim, a tentativa é importante que se faça.

Que beneficia o aluno com essa aprendizagem. Agora uma definição pura de interdisciplinaridade eu não sei se eu conseguiria te dizer exatamente.

P: então tu concorda que é uma atividade interessante

R: claro, eu acho que todas essas tentativas, elas são interessantes porque algumas experiências que aconteceram a gente viu que foi legal. Tu chega ali e quer dizer, o professor de matemática, o professor de história, abordando a olimpíada, e não só o professor de Educação Física. Então há todo um enfoque diferente né, uma maneira de se colocar que de repente a criança vai e joga e tá ali vai se interessar mais que não só por aquele tema mas por outros ... sempre é bom várias cabeças tá pensando alguma coisa e levando pro aluno. Ou se não dá por um lado vai pelo outro. De repente ele chega naquilo ali.

P: eu gostaria que tu falasse um pouco das reuniões.

R: as reuniões, no caso pedagógicas...

P: é..

R: é que nem sempre elas são pedagógicas, as vezes ocorrem reuniões que são assim mais administrativas. Questões aí, mais urgentes, alguma votação ... mas quando elas são puramente pedagógicas aí sempre tem um proveito. A equipe de supervisão traz algum tema ou os próprios professores as vezes encaminham alguns temas momentâneos ... questões que facilitariam a aprendizagem ou coisas que estão atrapalhando a aprendizagem né. Como a violência, a ...o estabelecimento de regras de convivência, essas coisas sempre são retomadas, a indisciplina o limite, então, não é puramente ali o b a ba de cada um, á como é que eu vou dar aula. Não...são as questões que estão no entorno. Que terminam beneficiando ou prejudicando a aprendizagem, então há essa discussão também. E a secretaria envia material, esses tempos a gente tava discutindo essas questões, da inclusão, da aprendizagem, isso são questões que são renovadas, textos novos, que se vai discutindo. Então muita gente as vezes chega de outro meio, professor que veio de escola privada, de outra cidade, outro estado, que o tranco e outro, então a pessoa tem que ver mais ou menos como é que são as propostas daqui. Como é a entidade maior, no caso a secretaria de educação esta propondo. Tem muita coisa boa, muita coisa que as vezes não funciona, mas enfim, há uma discussão. É claro que há colegas que não querem discutir, acham que a aula tem que ser sempre a mesma desde mil novecentos e preto e branco, sempre igual. Mas aí é...essas pessoas vão ficando pra trás né...perde um pouco da credibilidade. A maioria do grupo gosta de discutir, gosta de tirar proveito de alguma situação pra se enriquecer. Então até que se fosse possível deveria haver mais reuniões eu acho, pedagógica, tanto no geral, não é, todo mundo, todas as disciplinas, todas as áreas, e as específicas. Eu sinto um pouco de falta nessas reuniões específicas, a Educação Física. Já houve uma época que se conseguia um pouco...mas aí há problema de confecção de horário, professor com vinte horas com dez horas...

P: eu percebi que as reuniões são agrupadas por ciclos. Como funciona quando o professor da aula em mais de um ciclo.

R: aí é complicado. Aí a pessoa tem que se desdobrar, passar em várias discussões. Porque é a questão de tu confeccionar horário, tem professores que ficam só num ciclo mas outros não, tão nos três, aí complica. Então se faz o que pode...nessa questão aí.

P: eu presenciei uma reunião no início do ano que houveram propostas de projetos que seriam interdisciplinares. O trânsito e a violência...tiveram outras propostas que eu não percebi e qual o envolvimento dentro destas duas propostas aqui.

R: olha, algumas pessoas eu sei que persistiram e continuaram, e até hoje tem material que vem, as pessoas trabalham com seus alunos, e enfim mas muita gente foi desistindo pela beira da estrada assim né. Não seguiu até o final. Mas algumas turmas sim. Alguns professores seguiram. É que é difícil as vezes tu manter ...

P: tu chegou a tentar alguma coisa neste projetos...a violência e o trânsito...

R: é, isso eu tava falando mais referente ao trânsito. Eu sei que houve esse acompanhamento. A Lucia(supervisora) participou disso aí, ela me dizia muita coisa. E a violência, eu acho que é uma coisa que tem que ter sempre. Né, campanhas, projetos, na verdade de se chegar a uma paz. É que a violência ela vem assim ...é uma coisa que tá dentro das pessoas, ela ...conforma o meio que a pessoa vive a violência vai se acentuando ou não. Eu acho que assim, numa análise aqui, que a nossa escola tem uma violência relativa. Não é das piores. Mas que há há. As vezes tu te surpreende com uma criança pequena dotada de uma violência muito grande. E aí tu vai ver a família, a família é super violenta problemática, relação dos pais, a relação dos pais com os filhos, com os vizinhos, entre ...as famílias então é um tema que...

P: Comente sobre as formações promovidas pela SMED.

R: é, a SMED ela diversifica né, tem momentos que eles...até como vai haver daqui mais uns dias alguns palestrantes, pessoas contratadas né, que vem e vão palestrar sobre alguns temas que já se discutiu a uns quinze dias atrás. Foi aquele momento que foram apresentados relatos de experiência, mas voltados para a questão da inclusão, da aprendizagem, até eu tive a oportunidade de participar lá na escola guerreiro lima e porto alegre todo foram vários, quatro cinco grupos conforme a região. E agora, se não me engano é dia 30, vai haver esse coroamento com pessoas que vão dar palestras que abordam aqueles temas, então há outros momentos em que existe uma grande discussão né, como o seminário internacional, fórum...

P: pedagogicamente o que esta sendo interessante essas formações

R: olha, se tu pegar o assunto assim, olha é tal coisa é a inclusão, sempre é interessante. O que muda as vezes é a motivação, depende da forma com que aquilo é apresentado. O pessoal gosta mais ou gosta menos. Na minha opinião sempre tira, sempre suga alguma coisa daquilo ali, se tu tiver a fim, se tu tiver a fim de chegar assim meio desarmado né, agora tem pessoas que já estão armadas, a são das secretaria, a isso e aquilo. Isso tem em tudo quanto é lugar. Em geral o grupo gosta, quer participar mas as pessoas na hora h nem sempre seguem aquilo ali...

P: em relação a interdisciplinaridade tu viu alguma coisa, alguma formação...

R: já houve. Já houve bastante. Nos últimos tempos não. Assim, né. Mas logo que eu entrei na rede eu me lembro de haver. E vieram pessoas famosas na área. Dar suas palestras. E tal. E foi bastante enfatizado. Foi na gestão... naquela primeira gestão do tarso, então teve vários momentos ali, eu acho que dois três anos seguidos se falou muito nisso. Depois se enfatizaram mais outros temas né. Porque são varias coisas né. A questão da inclusão assim tem sido bastante trabalhado também né. E a aprendizagem em si também nunca foi esquecida, sempre há essa ... uma renovação de propostas em torno da aprendizagem. Se discute muito. E sempre autores afinados com a proposta de mantenedora. Quer dizer, não adiante trazer um cara lá tradicional, que ... a mantenedora não vai trazer. Mesmo que se fizesse um contraponto também seria interessante pra se fazer uma discussão. Duas pessoas bem opostas, mas em geral eles não vão trazer. Eles vão trazer alguém que afine com suas idéias. Eu acho que é passível de critica muita coisa, mas pelo menos há uma discussão, há uma linha, a smed no caso ela tem uma linha. O brabo é quando a entidade mantenedora não tem linha nenhuma. Eu passei anos no estado e não havia linha nenhuma naquela época. Então é um deus nos acuda. Um era construtivista, o outro não era, o outro era meia boca, o outro não sabia nem.... quer dizer, não havia uma linha assim, uma proposta que...se tu for perguntar pra cada um o que tu quer seguir, vai dar um saco de gato. Então mesmo que algumas pessoas não concordem deve haver uma linha. A nossa linha é essa. A linha da inclusão, é o construtivismo, é o pós construtivismo, é Piaget, é por aí. Então tá. Isso tem na Prefeitura. Existe essa linha. Não é. Então há um clareza de objetivos por parte da mantenedora. Agora os professores e funcionários as vezes não gostam porque não concordam com algumas coisas. Mas aí não é justo porque tu tem que tentar fazer o melhor possível. mesmo que tu não creia naquela proposta, é a proposta majoritária. Não só pela entidade mas por votações por seminários que se faz. Então eu acho que tem que seguir aquilo ali.

P: agora eu abro espaço para falar alguma coisa que tu pensa ser interessante, que tu queira comentar;

R: é eu...muita coisa...como eu tava dizendo a pouco. Muita coisa é criticável, certas condutas, ou pelo menos que se discuta mais né. Tu tem que discutir. Então isso aí é proporcionado. Não que se va transformar em algum ato por parte da secretaria de educação, mas se tu tem liberdade pra discutir já é uma grande coisa. Em outras épocas não havia liberdade pra discuti. Se tinha que fazer e pronto. Então isso é básico. A liberdade de expressão das pessoas é importante. Não é. Então tu vê, a SMED tem muitas pessoas que criticam, a eles fazem as reuniões, as discussões todo mundo discute mas eles não seguem nada do que se decide né, entre aspas, mas eu vejo que assim, nunca houve, pelo menos onde eu trabalhei, tanta liberdade pra tu discutir as coisas né. Então tu tem que ter uma utopia no sentido correto da palavra. Talvez algum dia tu consiga mudar as coisas que tu tá achando. Não é uma coisa impossível de mudar. É difícil, mas nos vamos perseguir esta utopia ate a gente ... nem que seja a gente passar pros nossos sucessores aqui epois que a gente se aposentar. Essa é uma luta que nunca vai termina. Isso é uma questão de dialética, né. Então a discussão tem que ser permanente. tem que tá sempre envolvido em discutir, rediscutir, negar aquilo, afirmar aquilo,

tem que haver essa dinâmica sempre. E se a gente achar que ta tudo pronto vai sr mentira. Nunca vai ta pronto. Tu vai conseguir e dar enfoques novos. Enfoque diferentes. Seja com essa ideologia subjacente que há. E eu acho que tu não pode fugir disso. Tu não pode criar uma educação que seja sem ideologia. Isso não existe, é ingenuidade dizer assim, estudo é estudo, política é política. Como é que tu vai desvincular o político do social, é praticamente impossível. A gente vive numa aldeia global hoje em dia. Então tu tem que ter esta dinâmica, esta discussão, essa compreensão das coisas de que tudo é transformável, tudo é possível, agora tu não pode simplesmente fugir desta responsabilidade. Tu tem que acreditar que alguma coisa é possível, no momento que tu deixar de acreditar aí tu tem pouco a fazer nesse meio né. Então eu vejo que com todas as falhas, admitindo vaias falhas, a secretaria ela proporcionou e proporciona ao longo deste tempo todo uma grande discussão, eu acho, assim a minha visão pessoal, eu me enriqueci com muita discussão com muito embate com muito erro cometido, e tu verifica que tu erro e tu procura melhorar, então por que eu acho que é muito bom. Tem havido coisas boas. Mas tem sempre que manter uma capacidade de discutir o que não ta dando certo. Isso ai é mortal, tem que ter sempre. Não é. É como se tu fosse fazer ali uma reunião e ta agora vamos chegar nesta parte aí. vamos ver os erros. Tu não pode ir pra uma coisa achando que tu não tem erro. Que tu nunca errou. Tu vai pra uma reunião e diz não, nós vamos avaliar os nossos erros. E os acertos nos vamos manter. Mas não sei se isso é claro pra todo mundo. Tem pessoas que tem uma desvinculação das coisas assim. As coisas são estanques, colégio é colégio, sociedade é sociedade. A gente até houve as pessoas, respeita mas não acredita nisso. Acha que as coisas estão muito juntas né. A escola é o produto da sociedade. Pra mim eu não tenho duvida. Quem determina a escola assim do jeito que ela é a sociedade. E não o contrario. Não é a escola que vai fazer a sociedade ficar diferente. Só que a sociedade não pode viver sem a escola. Ou é essa forma de aprendizagem, alguma aprendizagem vai ter que haver. mesmo que daqui a cem anos a escola do jeito que ela é ela suma, sempre vai te um lugar , um canal, um microship lá que vai determinar a educação de alguém. Então sempre vai ser necessário esta renovação estes embates, estas discussões. Se nos queremos mudar a escola nos temos que mudar a sociedade politicamente emocionalmente e batalhar para isso. Então na verdade há uma luta aqui dentro pra ensinar e lá fora pra construir também. Por isso a participação política é importante. Não digo que as pessoas tem que se vincular a partidos. Não é isso. Tem que ir pra rua, protestar, tem que ... na hora que tem uma pesquisa responder ali os seus anseios, os seus sofrimentos, isso é participação política né. É lá no seu sindicato determinar alguma coisa, enfim é tentar ir modificando a sociedade aí tu consegue também trabalhar o resto. Tinha um amigo meu, que hoje em dia ele ta afastado. Não tenho visto mais que ele insistia nisso. Né um grande marxista da época. Não pelo marxismo , pela necessidade de tu ir modificando a sociedade por um outro lado que nem sempre é este que ta aí né. Globalizado , comercial, mercantilista. Eu vejo assim que poderia se modificar essa sociedade pra uma coisa melhor. Isso é um sonho assim. Uma coisa que eu gostaria de ver, não sei se eu vou ver mas, se cada um fizer uma parte ajuda bastante.

P: então eu gostaria de te agradecer mais uma vez.

R: pra mim é um prazer eu gosto de falar, de conversar estas questões políticas, sociais, educacionais, não sei se eu preencho aquele espaço que tu ta pretendendo, mas eu to falando aquilo que eu sinto assim, aquilo que eu consigo compreender. Mas eu é que agradeço a tua oportunidade de eu estar falando.

APÊNDICE 7

UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS ENTREVISTAS

1. A EF é importante no desenvolvimento motor
2. A EF é o melhor local para os alunos se relacionarem
3. A EF é tão importante quanto as outras disciplinas
4. A escola continua como a 40 anos atrás
5. A escola é boa se desenvolve a aprendizagem
6. A escola é muito disciplinadora
7. A escola normalmente é muito sisuda
8. A escola tem autonomia nos planejamentos
9. A escola tem que ter planejamento
10. A graduação prepara o professor para trabalhar de uma forma ideal
11. A prática do esporte desenvolve o cognitivo
12. A predominância de jogo na vivência escolar
13. A proposta é bonita
14. A proposta pedagógica dos ciclos é bastante pertinente
15. A proposta pedagógica respeita a idade dos alunos
16. A rotina do colégio é pesada
17. A sociedade exige que tu saiba os conteúdos
18. A violência e o desrespeito como resistência ao modelo escolar
19. Acomodação dos professores a partir da resistência dos alunos
20. Adolescentes conhecerem a importância da alimentação adequada e exercício físico para a vida
21. Afastamento da Educação Física no ensino médio
22. Afetividade dos professores de EF
23. Agrupamento por idade com um ponto positivo
24. Alguns professores preferem uma linha mais desportiva
25. Aluno que manda nos outros
26. Alunos acostumados a fazerem o que querem
27. Alunos gostam de jogar
28. Alunos indisciplinados nas aulas
29. Alunos resistentes a praticar esportes
30. Ambiente escolar não atrai os alunos
31. Antigamente o trabalho era com o eixo temático
32. Aprender a dar aula na prática
33. Aprender como ensinar o esporte
34. As aulas de EF "meio soltas"
35. As aulas de EF não são o ideal
36. As crianças precisam se movimentar
37. As crianças vêm com muitos problemas para o colégio
38. As disciplinas eram fechadas em si mesmas
39. As disciplinas não tinham relação
40. As expectativas dos professores não representam a realidade
41. As reuniões deveriam ser muito mais aproveitadas
42. Até a terceira série não tem problemas
43. Atletismo como conteúdo
44. Atletismo como conteúdo da Educação Física
45. Atletismo não faz parte da cultura
46. Atualmente o trabalho é por projetos
47. Aula baseada mais no jogo
48. Aula de EF como desenvolvimento motor
49. Aula de EF como melhora da auto-estima
50. Aula de EF como um momento de convivência
51. Aula de EF como um momento prazeroso

52. Aula de EF disciplinadora
53. Aula de EF mais livre
54. Aula de EF reconhecida no município
55. Aulas com crianças rebeldes, sem limites
56. Aulas da graduação com muito material
57. Aulas prazerosas
58. Ausência das reuniões
59. Ausência de controle sobre a prática dos professores
60. Ausência de disposição dos professores para práticas ID
61. Ausência de integração é reflexa da sociedade individualista
62. Ausência de integração na Educação Física
63. Ausência de planejamento diário
64. Ausência de planejamento ID
65. Ausência de preocupação pedagógica nas aulas
66. Ausência de relação do professor volante com a ED
67. Ausência de reprovação gera descompromisso em alunos e professores
68. Ausência de reprovação nos ciclos
69. Ausência de tempo para reuniões pedagógicas
70. Ausência de valorização de um bom professor
71. Ausência dos professores nas reuniões
72. Avaliação antigamente era mais séria
73. Avaliação descritiva é melhor
74. Avaliação mais completa nos ciclos
75. Avaliação periódica
76. Avaliação: adoção de parecer descritivo
77. Avaliação: ênfase a participação dos alunos
78. Brincadeiras, iniciação esportiva como conteúdo
79. Cada um faz o que quer
80. Cansaço como elemento desmotivador
81. Carga horária x participação nas reuniões
82. Choque com a realidade escolar
83. Ciclo relacionado com progressão automática
84. Ciclos: a teoria é maravilhosa
85. Ciclos: respeito ao desenvolvimento do aluno
86. Complexo temático é uma coisa complicada
87. Complexo temático: muito trabalho para pouco resultado
88. Comunicação entre os professores
89. Condições materiais boas
90. Conhecimento dos assuntos em conversa nos corredores
91. Contato inicial com os alunos como impacto negativo
92. Conteúdos do primeiro ciclo: recreação para o desenvolvimento motor
93. Conteúdos do segundo ciclo: pré-desportivos
94. Criança parada é criança que vai ter problema
95. Cursar a faculdade por gostar de esporte
96. De vez em quando pode existir alguma atividade integradora
97. Dentro da sala a aula tem que ser preparada
98. Desconhecimento inicial da proposta
99. Desde o início mudou a maneira de olhar os ciclos
100. Desgaste muito grande com turmas de progressão
101. Desinteresse nas cadeiras teóricas
102. Despreparo para escolher a profissão
103. Diálogo inexistente entre os professores de EF
104. Didática como disciplina inócua
105. Dificuldade com alunos indisciplinados
106. Dificuldade com o comportamento dos alunos
107. Dificuldade de dar uma técnica esportiva com pouco material
108. Dificuldade de integração com outras disciplinas
109. Dificuldade de planejamento por trabalhar em mais de um ciclo

110. Dificuldade de planejar com 40 horas
111. Dificuldade de ser interdisciplinar
112. Dificuldade em compreender a interdisciplinaridade
113. Dificuldade em participar de reuniões de planejamento nos ciclos
114. Dificuldade em planejar como consequência da carga horária reduzida
115. Dificuldade em se adaptar na realidade municipal
116. Dificuldades com turmas de progressão
117. Dificuldades do professor ensinar o esporte determinam a prática dos alunos
118. Disciplinas isoladas, sem integração, na graduação
119. Durante a graduação a ligação era maior com cadeiras esportivas
120. Educação Física como aprendizado para a vida
121. Educação Física como lazer
122. Educação Física como prática desportiva
123. EF carregada de um certo militarismo
124. EF como auxílio às outras disciplinas
125. EF como segunda opção na faculdade
126. EF como sociabilização
127. EF como terceira opção
128. EF como um momento de recreação
129. EF desvinculada de qualquer outra área do saber
130. EF e aprender a ler e escrever
131. EF é bem valorizada com os ciclos
132. EF é importante para o relacionamento
133. EF é importante porque os alunos gostam
134. EF e olimpíadas
135. EF e relacionamento dos alunos
136. EF é uma disciplina que não parece importante
137. EF escolar é importante para a saúde
138. EF escolar não é para formar atleta
139. EF mais desportiva para os maiores
140. EF menos desportiva para crianças
141. EF não é laboratório de esforço físico
142. EF não mudou muito com os ciclos
143. EF não necessita reprovar
144. EF não tem diferença no ensino por ciclos
145. EF nos ciclos continua como se fosse série
146. EF para o desenvolvimento motor.
147. EF por influência de amigos
148. EF prepara as crianças para o mundo dos adultos
149. EF tem que se aliar às outras disciplinas
150. EF tem seu próprio valor
151. EF tem tudo a ver com qualquer tema ID
152. EF: aprender a respeitar as regras
153. EF: despertar o gosto da criança pelo movimento
154. EF: dificuldades com o espaço físico da escola
155. Eleição de um tema geral
156. Ensino seriado x ensino ciclado
157. Ensino técnico e tático dos esportes na graduação
158. Época de estudante: aulas predominantemente esportivas
159. Época de estudante: ausência de programa ID
160. Época de estudante: participação no time do colégio
161. Escola com espaço físico inadequado
162. Escola não é clube
163. Escola seriada x escola ciclada
164. Escolha da EF como faculdade
165. Escolha do esporte influenciada pelo gosto do professor
166. Esporte como conteúdo
167. Estágio na preparação para dar aula

168. Evolução das práticas avaliativas
169. Exigência social de formação escolar
170. Experiência da prática
171. Experiência do cotidiano como aprendizagem
172. Experiências com a escola seriada e ciclada
173. Faculdade da o geral dos esportes, depois o professor se obriga a se especializar
174. Faculdade mostra a teoria
175. Faculdade parecida como um clube
176. Faculdade: aprender a jogar
177. Falta colaboração das crianças nas aulas
178. Falta de conexão teoria e prática
179. Falta de conhecimento para ensinar
180. Falta de continuidade nas aulas
181. Falta de dedicação dos professores na graduação
182. Falta de integração disciplinar na graduação
183. Falta de interdisciplinaridade pela ausência de planejamento
184. Falta de matéria humano compromete o professor volante
185. Falta de material nas escolas
186. Falta seriedade nas reuniões
187. Fica retido somente quem não vem à aula
188. Formação basicamente esportiva na faculdade
189. Formação: aprender a prática
190. Formação: aprendizado das técnicas
191. Formação: aprendizado de regras de arbitragem e estratégias de jogo
192. Formação: ensinado a dar aulas
193. Formação: ensino dos educativos
194. Formação: exercícios de como fazer e como aplicar
195. Formação: mulheres e homens com disciplinas diferenciadas
196. Formação: no primeiro semestre era iniciação ao esporte
197. Fundamentos do esporte
198. Futebol como conteúdo da Educação Física
199. Futebol para os meninos e vôlei para as meninas
200. Ginástica como conteúdo para as meninas
201. Gosto do esporte x escolha profissional
202. Gosto excessivo dos alunos por futebol
203. Gosto pela atividade física como influência para cursar EF
204. Gosto pela EF
205. Gosto pela proposta pedagógica por ciclos
206. Gosto pelas aulas de EF
207. Gosto pelo atletismo
208. Gosto pelo exercício
209. Gosto pelo voleibol durante a época escolar
210. Graduação levada na brincadeira
211. Graduação marcada pelo ensino técnico
212. Graduação preocupada com a performance do acadêmico
213. Graduação: ausência de integração das disciplinas
214. Graduação: falta de experiência para discussões aprofundadas
215. Graduação: conhecimentos fracos para ensinar
216. Graduação: direcionamento para medicina desportiva
217. Graduação: ênfase no saber fazer
218. Graduação: fundamentos do esporte
219. Graduação: modalidades antigas de ginástica
220. Graduação: predomínio de técnicas esportivas
221. Graduação: preparo para demonstrar as técnicas
222. Graduação: tu é atleta ou semi-atleta, tu não é um educador
223. Há dois anos eu não participo das reuniões
224. Há um remendo de ciclos, na verdade

225. ID ações isoladas podem estar acontecendo
226. ID as pessoas têm que estar a fim
227. ID como trabalho integrado com outras disciplinas
228. Id é dificuldade de todos
229. ID é uma construção
230. ID: ausência de busca incessante para obtenção de resultados
231. ID: ausência de vivência dificulta sua prática
232. ID: auxílio de conteúdos
233. ID: entrosamento maior entre as disciplinas
234. ID: projeto a partir das olimpíadas
235. ID: tentativas individuais
236. ID: trabalhos insipientes
237. Implementação dos ciclos: Prefeitura perdida no início
238. Implementação dos ciclos: processo lento
239. Implementação dos ciclos: professores ficaram perdidos no início
240. Importância da EF para o desenvolvimento cognitivo e físico
241. Importância da família no comportamento dos alunos
242. Importância da formação continuada
243. Importância da participação nas formações da ESMED
244. Importância das reuniões para planejamento
245. Importância de reciclar
246. Importância do gesto técnico na avaliação
247. Importância do parecer descritivo
248. Importância em aprender a jogar para ensinar
249. Impossibilidade de participação nas reuniões
250. Inclusão na aula de EF
251. Indecisão na escolha da EF como faculdade
252. Indisciplina nas turmas de progressão
253. Inexistência de reunião por área
254. Influência do bale na escolha da faculdade
255. Influência do gosto pelo esporte na escolha da faculdade
256. Influência dos amigos na escolha profissional
257. Influência na escolha da faculdade
258. Ingresso na graduação motivada pelo gosto do vôlei
259. Início da vida profissional voltada para a natação
260. Integração com a parte de comunicação e expressão
261. Integração dos professores nas olimpíadas
262. Interdisciplinaridade a partir de um tema
263. Interdisciplinaridade inexistente
264. Interdisciplinaridade sai às vezes sem querer
265. Interdisciplinaridade: no início se falava com mais frequência
266. Interesse me realizar um projeto em conjunto
267. Jogava quem queria
268. Jogos cooperativos como conteúdo
269. Más lembranças da EF escolar
270. Material esportivo precário para as aulas
271. Material precário para a prática de esportes
272. Meninos x meninas nas aulas de EF
273. Mudança de complexo temático para projeto de trabalho
274. Muita dificuldade no início das atividades profissionais
275. Na EF é cada um por si
276. Na prática a coisa não funciona
277. Na prática a ID não funciona
278. Na realidade das aulas o ensino técnico não é suficiente
279. Não participação nas reuniões como causa da falta de integração
280. Não pensava em ser professor
281. Não tive id na faculdade
282. Não tive id na vida toda

283. Necessidade de adaptação à realidade escolar
284. Necessidade de adaptação em escolas públicas
285. Necessidade de melhor preparação
286. Necessidade de mudança x força de vontade
287. Necessidade de pesquisa com a comunidade
288. Necessidade em buscar conhecimentos após a graduação
289. Necessidade em trabalhar com muita improvisação
290. Nem os professores de EF nem os outros professores utilizam as reuniões para planejamento
291. No dia a dia da aula a aula é a mesma
292. Noções de lateralidade como conteúdo
293. Nossa escola foi uma das últimas a ciclar
294. Nunca conseguiu trabalhar integrado com outras disciplinas
295. O complexo temático na prática não funcionava
296. O ensino por ciclos respeita o tempo do aluno
297. O professor de Educação Física bem relacionado na escola
298. O que precisa pra ter uma boa aula de EF
299. Objetivos da EF pela preferência pessoal dos professores
300. Obrigatoriedade de inclusão nas aulas
301. Obrigatoriedade de promoção de ano
302. Olimpíada como temática Id
303. Organização escolar trimestral
304. Os conteúdos continuam os mesmos
305. Os objetivos do ensino por ciclos
306. Os pais querem um EF militarista
307. Os pequenos adoram fazer EF
308. Os professores de E.F. devem mostrar a importância de outros conteúdos
309. Os professores deveriam trocar idéias e planejar de verdade
310. Os professores fazem o que é possível
311. Pecar por não trabalhar outros conteúdos além do esportivo
312. Percepção equivocada dos outros membros do coletivo docente a respeito das aulas de EF
313. Planejamento coletivo
314. Planejamento da aula dependente do espaço físico
315. Planejamento da E.F. escolar baseado em esportes
316. Planejamento desarticulado entre os professores de Educação Física
317. Planejamento fica bonito no papel
318. Planejamento maior no início do ano
319. Planejamento realizado na noite anterior à aula
320. Planejamento: tranquilidade dos professores em aplicar aquilo que estão se propondo
321. Planejamento: a gente trabalha o que dá
322. Planejamento: combinações nos corredores
323. Planejamento: discussões por ciclos
324. Planejamento: não existe imposição da supervisão
325. Planejamento: reunião no início e no final do ano
326. Pouco espaço para planejamento nas reuniões
327. pouco planejamento com os adolescentes
328. pouco preparo para lidar com crianças
329. Prática de futebol mais livre
330. Prática efetiva somente no estagio
331. Predominância do ensino esportivo na graduação
332. Predomínio de disciplinas esportivas na graduação
333. Preocupação com a violência dos alunos
334. Preocupação com o pedagógico atualmente na graduação
335. Preocupação higienista na EF
336. Formação: Preparação para aulas práticas
337. Preparação profissional baseada em técnicas de ensino

338. Preparo para a escola insuficiente
339. Preservar as individualidades mas trabalhar em conjunto
340. Professor como mediador
341. Professor de Educação Física bem relacionado
342. Professor tem que saber lidar com as frustrações
343. Professor volante como substituto
344. Professor volante como substituto
345. Professor volante entra para tapar buraco
346. Professor volante não tem relação com as específicas
347. Professor volante participa dos projetos ID
348. Professora do ensino fundamental era muito boa
349. Professores com relação maior com a psicomotricidade
350. Professores não se integram, se isolam em suas salas de aula
351. Proposta dos ciclos é interessante
352. Proposta pedagógica estudada pro concurso
353. Qualidade de vida como tema deste ano
354. Qualidade de vida como tema para trabalhar dentro da sala de aula
355. Realidade da periferia diferente de escola num bairro bom
356. Regras esportivas como conteúdo da EF
357. Rejeição da proposta durante a sua implementação
358. Relatórios trimestrais das atividades realizadas
359. Resistência dos alunos em aprender outros elementos da cultura corporal
360. Resistência por parte dos pais na implementação dos ciclos
361. Respeito à individualidade dos alunos
362. Respeito às regras sociais a partir da prática do jogo
363. Respeito maior para os professores do sexo masculino
364. Reuniões: predominam assuntos burocráticos
365. Revezamento esportivo entre as séries
366. Sai da graduação parecendo que não sabe nada
367. Se planeja o que dá
368. Sentir a falta da atividade física e a sua necessidade
369. Separação de sexo nas aulas
370. Ser professor é uma profissão que cansa
371. Situações inesperadas a cada dia de aula
372. Técnica do voleibol como conteúdo
373. Tem que ter um bom planejamento
374. Tipo de aula da graduação afastada da realidade
375. Torneio de futebol como prática ID
376. Trabalhar dentro de um tema gerador
377. Trabalhar na periferia é um choque de mundos
378. Trabalhar na Prefeitura dá segurança de emprego
379. Trabalhar relacionamento nas turmas de progressão
380. Trabalho dentro de aula a partir de reportagens esportivas
381. Trabalho integrado ajuda as outras disciplinas
382. Utilização da nomenclatura da escola seriada
383. Valorização do atleta na graduação
384. Violência como temática ID
385. Violência dificulta as aulas
386. Voleibol e futebol como conteúdos

APÊNDICE 8

OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Nº	Data	Professor (es)	Tempo
01	24/04/2003	Todos / Reunião	1 hora e 30 min
02	28/04/2003	Eduardo	2 horas aula
03	02/05/2003	Morgana	2 horas aula
04	06/05/2003	Noemi	1 hora aula
05	07/05/2003	Noemi / Morgana	3 horas aula
06	12/05/2003	Eduardo / Noemi	4 horas aula
07	13/05/2003	Eduardo / Morgana	3 horas aula
08	15/05/2003	Noemi / Reunião	2 horas aula
09	19/05/2003	Noemi / Eduardo	3 horas aula
10	21/05/2003	Noemi / Morgana	3 horas aula
11	27/05/2003	Fábio	3 horas aula
12	29/05/2003	Morgana / Reunião	2 horas aula
13	03/06/2003	Adriane	3 horas aula
14	06/06/2003	Morgana / pércio	4 horas aula
15	10/06/2003	Fábio / Adriane	3 horas aula
16	12/06/2003	Fábio reunião	2 horas aula
17	13/06/2003	Eduardo Morgana	4 horas aula
18	16/06/2003	Noemi	3 horas aula
19	18/06/2003	Patrícia	2 horas aula
20	24/06/2003	Adriane	3 horas aula
21	25/06/2003	Patrícia Fábio	4 horas aula
22	27/06/2003	Morgana	3 horas aula
23	02/07/2003	Morgana Patrícia	3 horas aula
24	03/07/2003	Eduardo reunião	2 horas aula
25	07/07/2003	Fábio	3 horas aula
26	09/07/2003	Patrícia Adriane	4 horas aula
27	11/07/2003	Eduardo	3 horas aula
28	04/08/2003	Noemi	3 horas aula
29	05/08/2003	Fábio Adriane	5 horas aula
30	07/08/2003	Fábio reunião	5 horas aula
31	12/08/2003	Noemi Morgana	3 horas aula
32	14/08/2003	Eduardo reunião	3 horas aula
33	15/08/2003	Morgana	2 horas aula
34	18/08/2003	Fábio	3 horas aula
35	19/08/2003	Adriane	3 horas aula
36	21/08/2003	Noemi reunião	2 horas aula
37	25/08/2003	Noemi Eduardo	4 horas aula
38	26/08/2003	Adriane Fábio	5 horas aula
39	28/08/2003	Fábio Marcia	Abertura dos jogos da escola cidadã.
40	29/08/2003	Marcia	3 horas aula
41	01/09/2003	Marcia Eduardo	4 horas aula
42	03/09/2003	Patrícia Adriane	3 horas aula
43	04/09/2003	Morgana reunião	2 horas aula
44	05/09/2003	Morgana Noemi Eduardo	Comemoração do dia do profissional de Educação Física
45	08/09/2003	Noemi	3 horas aula

46	10/09/2003	Noemi Morgana Fábio	8 horas aula
47	12/09/2003	Patrícia	3 horas aula
48	23/09/2003	Adriane Marcia	4 horas aula
49	24/09/2003	Adriane	2 horas aula
50	25/09/2003	Eduardo reunião	3 horas aula
51	30/09/2003	Adriane e Fábio	4 horas aula
52	02/10/2003	Noemi reunião	3 horas aula
53	06/10/2003	Fábio	3 horas aula
54	07/10/2003	Adriane e Fábio	4 horas aula
55	08/10/2003	Patrícia	2 horas aula
56	14/10/2003	Morgana Eduardo	3 horas aula
57	15/10/2003	Noemi	2 horas aula
58	17/10/2003	Morgana	3 horas aula
59	20/10/2003	Marcia	3 horas aula
60	23/10/2003	Fábio reunião	2 horas aula
61	24/10/2003	Eduardo	3 horas aula
62	28/10/2003	Adriane Fábio	5 horas aula
63	30/10/2003	Noemi reunião	2 horas aula
64	31/10/2003	Marcia	3 horas aula
65	03/11/2003	Fábio	3 horas aula
66	05/11/2003	Patrícia Adriane	4 horas aula
67	06/11/2003	Eduardo reunião	2 horas aula
68	10/11/2003	Noemi	2 horas aula
69	12/11/2003	Morgana Fábio	6 horas aula
70	14/11/2003	Eduardo Morgana	4 horas aula
71	17/11/2003	Fábio Marcia	3 horas aula
72	18/11/2003	Adriane	2 horas aula
73	19/11/2003	Patrícia	2 horas aula
74	21/11/2003	Morgana Eduardo	4 horas aula
75	24/11/2003	Marcia Fábio	4 horas aula
76	25/11/2003	Adriane Fábio	4 horas aula
77	26/11/2003	Patrícia	3 horas aula
78	28/11/2003	Eduardo	2 horas aula
79	03/12/2003	Noemi Adriane	6 horas aula
80	08/12/2003	Marcia Fábio	4 horas aula
81	10/12/2003	Adriane	3 horas aula
82	15/12/2004	Marcia	2 horas aula

Total de horas aula observadas: 249 horas aula.