

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

LISANDRA OLIVEIRA E SILVA

OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE:

NARRATIVAS DE DOCENTES E DE ESTUDANTES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Porto Alegre

2012

LISANDRA OLIVEIRA E SILVA

OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE:

**NARRATIVAS DE DOCENTES E DE ESTUDANTES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Tese de Doutorado
Para obtenção do título de Doutora em Ciências
do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciências do
Movimento Humano
Escola de Educação Física

Orientador: Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lisandra Oliveira e Silva.

Tese de Doutorado: Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

Objetivo do Trabalho: Compreender os sentidos da escola na atualidade e da Educação Física escolar a partir dos significados conferidos por docentes e estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

Programa de Pós-Graduação: Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH-ESEF/UFRGS).

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – abril de 2009 a abril de 2010.

Porto Alegre, 31 de outubro de 2012.

Drº Alex Branco Fraga

Drª Clarice Salete Traversini

Drº Marcos Garcia Neira

DEDICO ESTE TRABALHO

Aos docentes e colegas com quem convivi no decorrer de minha vida escolar, formação inicial e permanente.

Aos docentes colegas e aos estudantes com quem trabalho e aprendo no decorrer de minha vida docente.

Aos sujeitos colaboradores com os quais pesquiso e aprendo desde os contatos iniciais com o universo da pesquisa, iniciado no ano de 1997.

Aos Grupos de Extensão, Pesquisa, Estudos, Trabalho com os quais participo e aprendo a ser docente, pesquisadora e estudante.

Aos leitores que estão se aventurando nesse texto, procurando compreender os sentidos da escola nos dias de hoje.

AGRADEÇO

Ao professor Vicente Molina Neto pela oportunidade de me orientar nesta Tese.

Aos Grupos de Extensão, Pesquisa, Estudos, Trabalho com os quais participei e participo atualmente.

Às pessoas que constituem as duas Escolas Municipais da cidade de Porto Alegre em que este estudo foi realizado, especialmente aos docentes e aos estudantes.

Às pessoas presentes em minha vida, pelo carinho, compreensão e apoio.

Pensar o sentido da escola é pensar o sentido da vida.

Que é pensar o sentido das coisas.

Então, é pensar o sentido da vida.

Porque ali naquele espaço a gente tá vivendo,

dá o nosso sangue,

dá o nosso carinho,

dá a nossa esperança.

(Docente Paulo¹, colaborador desta pesquisa).

¹ Nome fictício.

RESUMO

Considerando o contexto atual dos processos de mudanças históricossociais que envolve a escola e a comunidade escolar e que gera efeitos na vida da escola e nas relações que nela acontecem, realizei esta Tese por meio da escuta e da compreensão dos sentidos construídos sobre a escola a partir das narrativas de dois grupos: o professorado, representado por docentes de Educação Física; e os estudantes, representado por jovens matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que frequentam as aulas de Educação Física nas escolas. A Tese foi orientada pelo seguinte problema de conhecimento: **Na atualidade, quais sentidos são conferidos à escola e à Educação Física pelo professorado dessa área de conhecimento e pelos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** Servindo-me de observações participantes, de registros em diário de campo, de entrevistas e de análise de documentos, como opções teórico-metodológicas, construí e aprofundei conhecimentos sobre os sentidos da escola a partir da perspectiva dos sujeitos que a constituem cotidianamente, nesse caso, sete docentes e doze estudantes. Assim, a partir das interpretações, dos argumentos e das narrativas de docentes e estudantes, foi possível construir as seguintes categorias interpretativas: (1) Escola e as relações com o conhecimento; (2) Escola e Educação Física; (3) Escola e os desafios vividos pelos colaboradores no seu cotidiano na atualidade, (4) Escola, mudanças e projetos; e (5) Pensar o sentido da escola é pensar o sentido da vida. Foi possível perceber que os sentidos conferidos à escola na perspectiva dos estudantes podem ser considerados em três esferas: a escola como espaço para aprender cada vez mais; a escola que ajuda no futuro; a escola que possibilita escolhas e ajuda em seus projetos de vida. As aprendizagens construídas nas aulas de Educação Física e os sentidos conferidos pelos estudantes a esse componente curricular podem ser assim sintetizados: (1) práticas corporais e esportivas, (2) respeito, apoio e superação, (3) momento de liberdade do corpo, (4) saúde e possibilidade de cuidar do corpo, (5) lazer e a construção desse espaço no interior da escola e na comunidade. Para os docentes, os sentidos conferidos à escola e à Educação Física são múltiplos e estão pautados nas experiências e reflexões realizadas a partir de sua prática pedagógica e do que é possível realizarem nessas aulas; nos processos formativos; em suas histórias de vida; dentre outros elementos constitutivos da docência. A escola entendida como uma instituição educadora e assistencialista; um dos locais de construção de conhecimento; que possibilite a transformação da sociedade e a formação de estudantes críticos e reflexivos; que possibilite trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar; que equilibre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade com a realidade vivida pelos estudantes, foram algumas das significações conferidas pelos docentes. É possível pensar que a Educação Física escolar vem constituindo-se componente curricular na escola, sendo percebida como um espaço capaz de insuflar discussões que sugerem uma busca de sentido, outrora preenchido pela atividade física e a prática hegemônica do esporte. Foi possível entender que o desafio humano de educar e participar do processo de formação e desenvolvimento de sujeitos – mediado pela construção de relações sociais – parece estar na pauta de uma prática social continuamente incompleta, inconclusa, dada a dimensão do inacabamento humano e as contingências da vida.

Palavras-Chave: Escola. Docentes. Estudantes. Ensino Fundamental. Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

ABSTRACT

Taking into consideration the current context of historical social changing processes which involves the school and the school community and that generates effects in school life and relationships that happens there, I have realized this thesis through listening and understanding the meanings constructed about the school from narratives of two groups: teachers, represented by physical education teachers, and students, represented by youth enrolled in Elementary Education from the Municipal Net of Education of Porto Alegre and who attended to physical education classes in schools. The thesis was guided by the following problem of knowledge: **At the present, what meanings are given to the school and Physical Education teachers in this area of knowledge and by elementary school's students from Municipal Net of Education of Porto Alegre?** Using of participant observations, field records in a diary, interviews and documentation review, such as theoretical and methodological options, I've built and deepened knowledge about the meanings of the school from the perspective of the individuals that constitute daily, in this case, seven teachers and twelve students. Thus, from the interpretations of the arguments and narratives of teachers and students, it was possible to construct the following interpretive categories: (1) School and relations with the knowledge, (2) School and Physical Education (3) School and challenges experienced by employees in their daily lives nowadays, (4) School, changes and projects, and (5) Thinking the meaning of the school is thinking about the meaning of life. It could be observed that the directions given to the school from the perspective of students can be considered in three spheres: the school as a place to learn more and more, the school as an auxiliary for the future, enabling choices school provides and help in their life's project. The learning constructed in Physical Education lessons and meanings conferred by the students in this curriculum component can be summarized as follows: (1) physical and sporting practices, (2) respect, support and overcoming, (3) time of freedom for the body, (4) health and possibility to care the body, (5) leisure and construction of this space within the school and community. For teachers, the meanings conferred to school and physical education are multiple and are graded on the experiences and reflections from their teaching practice and what you can accomplish these classes, the training processes and in their life histories, among other elements constitutive of teaching. The school understood as an educational institution and welfare, one of the construction sites of knowledge, allowing transformation of society and the formation of critical and reflective students, enabling work collectively and interdisciplinary, historically that balances the knowledge accumulated by mankind with the reality experienced by the students, were some of the meanings conferred by teachers. It is possible to think that Physical Education is a curricular component constituting at school, being perceived as a space capable of inflating discussions suggest that a search for meaning, once populated by physical activity and hegemonic practice of sports. It could be understood that the human challenge to educate and participate in the process of formation and development of subjects – mediated by the construction of social relations – seems to be on the agenda of a social practice continually incomplete, unfinished, given the size of human incompleteness and the contingencies of life.

Key-Words: School. Teachers. Students. Elementary Education. Physical Education. Municipal Net of Education of Porto Alegre.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEF	Escola de Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NTCI	Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
POA	Porto Alegre
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PREVIMPA	Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Porto Alegre
RMEPA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
RS	Rio Grande do Sul
SASE	Serviço de Apoio Socioeducativo

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SIR	Sala de Integração e Recursos
SME	Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Contexto Históricossocial e Características da Escola, da Educação e da Educação Física	46
Quadro 2 – Organização Curricular em Ciclos de Formação – Porto Alegre, RS	66
Quadro 3 – Características da Pesquisa Etnográfica e da Pesquisa Narrativa	114
Quadro 4 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre Organizadas por Região da Cidade	144
Quadro 5 – Docentes Colaboradores da Pesquisa	155
Quadro 6 – Estudantes Colaboradores da Pesquisa	165
Quadro 7 – Mix de 2011 e 2012 da Escola Rio Grande	236

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	13
1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E DO REFERENCIAL TEÓRICO	22
2 A ESCOLA NA ATUALIDADE E AS MUDANÇAS HISTÓRICOSSOCIAIS	32
2.1 CONTEXTO E NARRATIVAS DA ESCOLA	40
2.2 ESCOLA E SOCIEDADE	47
2.3 ESCOLA E EDUCAÇÃO	57
3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	65
3.1 PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	77
3.2 CULTURA ESTUDANTIL	84
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	95
4 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	105
4.1 PROBLEMA DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	109
4.2 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DO CAMPO	110
4.2.1 Análise de Documentos	122
4.2.2 Observação Participante	124
4.2.3 Diário de Campo	128
4.2.4 Entrevista	130
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	135
4.3.1 Validez Interpretativa	138
4.3.2 Triangulação das Informações	139
5 NARRANDO A PESQUISA: OS CONTEXTOS PESQUISADOS, AS ESCOLAS MUNICIPAIS E AS NEGOCIAÇÕES	142
5.1 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS COLABORADORES DA PESQUISA	148
6. NARRANDO AS APRENDIZAGENS COM O PROCESSO DE PESQUISA	173
6.1 ESCOLA E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO	174
6.1.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e as Relações com o Conhecimento	194
6.2 ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA	195
6.2.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e Educação Física	219
6.3 ESCOLA E OS DESAFIOS VIVIDOS PELOS COLABORADORES NO SEU COTIDIANO NA ATUALIDADE	221
6.3.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e os Desafios Vividos pelos Colaboradores no seu Cotidiano na Atualidade	232
6.4 ESCOLA, MUDANÇAS E PROJETOS	234
6.4.1 Ideias Centrais da Categoria Escola, Mudanças e Projetos	253
6.5 PENSAR O SENTIDO DA ESCOLA É PENSAR O SENTIDO DA VIDA	254
6.5.1 Ideias Centrais da Categoria Pensar o Sentido da Escola é Pensar o Sentido da Vida	266

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	268
REFERÊNCIAS	276
APÊNDICES	288
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	288
APÊNDICE B – Roteiros das Entrevistas	295
APÊNDICE C – Unidades de Significado Relevante das Entrevistas	299
APÊNDICE D – Relação das Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre Analisadas como Possíveis Campos de Pesquisa	312
ANEXOS	313
ANEXO A – Carta da Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	313
ANEXO B – Relação das Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	314

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Ao concluir esta Tese, escrevê-la, torná-la pública, falar sobre ela e, neste momento, reescrever as Considerações Introdutórias, algumas questões estão presentes, entre as quais: que aprendizagens foram realizadas pelos sujeitos colaboradores? De que modo o conhecimento produzido contribuirá para a área de conhecimento da Educação Física? Percebo que concluo este estudo com algumas incertezas. Clandinin e Connely (2011) destacam que, parte das incertezas vividas pelos escritores², ao produzirem os textos de pesquisa, vem pelo conhecer e pelo se importar em relação aos participantes. Os autores destacam que as categorias teóricas abstratas podem ser mais relevantes antes de se iniciar o processo de investigação (no formato do Projeto de Pesquisa, por exemplo), pois o ponto-chave, quando os textos finais de pesquisa começam a ser escritos (e após se ter vivido o período do trabalho de campo), passa a ser os participantes e o relacionamento construído com eles durante o processo de pesquisa:

Os pesquisadores aprendem que pessoas nunca são somente, (nem mesmo se aproximam) em algum cenário particular de termos, categorias ou noções teóricas isoladas. Eles são pessoas com todas as suas complexidades. São pessoas vivendo vidas historiadas em paisagens historiadas.

Parte das dúvidas do pesquisador narrativo vem da compreensão de que eles precisam escrever sobre pessoas, lugares e coisas “em transformação” mais do que “estáticos”. A tarefa deles não é tanto dizer que pessoas, lugares e coisas são desta ou daquela maneira, mas que elas têm uma história narrativa e que estão avançando. O texto de pesquisa narrativa é fundamentalmente um texto temporal – a respeito do que tem sido o que é agora, e o que está se tornando (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 193) [grifo dos autores].

Já nestas Considerações Introdutórias marco algo que procurei fazer durante a escritura desta Tese e, especialmente nos textos construídos a partir do trabalho de campo da pesquisa: compreender as pessoas desde suas complexidades, de suas próprias lógicas, de suas vidas historiadas conectadas a paisagens historiadas. Assim, as pessoas são: eu, os

² A forma da escrita, atualmente, está permeada de diversas discussões, sendo uma delas a escrita no gênero masculino para representar coletivos de homens e mulheres. Entendo que conhecer é um ato político, do mesmo modo o é o ato de escrever: “um ato político de produção de sentido” (TOTA, 2005, p. 310). A opção pelo gênero masculino na escritura desta Tese se deve ao fato de o texto inicial, escrito no formato masculino/feminino ter se mostrado sobrecarregado de sinais gráficos e desinências – os (as) –, o que, em alguns momentos, tornava cansativa a leitura, prejudicava a apresentação visual do texto e a imediata clareza do escrito.

sete docentes e os doze estudantes participantes da pesquisa. Entrecruzam-se, nessa tríade de vozes, outros sons que integram os contextos escolares investigados: demais docentes e estudantes, equipe diretiva, funcionários, núcleo familiar de estudantes, que, se não têm o protagonismo neste texto final de pesquisa, estão presentes nas 320 páginas que compõem os diários de campo escritos nos quase 24 meses de investigação. As vidas, aqui historiadas, são as de docentes, de estudantes e a minha. As paisagens historiadas são a escola pública municipal da cidade de Porto Alegre/RS e os diversos contextos em que essas vidas foram e são experienciadas e narradas.

Outro marco que apresento é o desafio vivido na minha experiência de pesquisadora ao estudar a Pesquisa Narrativa. Os estudos iniciais sobre essa forma de fazer pesquisa datam do ano de 2005 (quando iniciei o curso de Mestrado). Meus contatos iniciais com o universo da pesquisa e na opção de compreender a realidade através dessa forma de construção de conhecimento iniciaram no ano de 1997 (na Formação Inicial em Educação Física). Meu interesse em compreender a escola enquanto instituição pública de formação humana, seus sujeitos, seus objetivos, suas finalidades, suas metodologias, suas histórias, datam do ano de 1992, ao iniciar o Ensino Médio, no curso de Habilitação para o Magistério. Minha compreensão da escola como um lugar em que eu adorava estar, em que eu aprendia e me conectava com um universo de livros, de descobertas, de brincadeiras, data do Ensino Fundamental realizado em zonas rurais das cidades de Guaíba e de Eldorado do Sul, entre os anos de 1984 e 1991. No que essas datas se aproximam? Ou, no que as reflexões sobre esses marcos e sobre as experiências que vivi em cada contexto se aproximam? Foram momentos em que percebi estar vivendo, aprendendo e escrevendo sobre e com pessoas, lugares, temas e sobre mim mesma. Pessoas que foram estudantes, docentes, moradores de comunidades periféricas; lugares que foram escolas, comunidades, Redes Municipais, projetos; temas que foram a Educação, a Educação Física, a Representação Social, a Identização Docente a partir de minha perspectiva de estudante e pesquisadora (como sujeito aprendente). Na realização desta Tese, comecei a me questionar em como escrever algo para além de minha perspectiva? Como escrever algo com as pessoas sobre o que vivemos juntas no processo de pesquisa? Essas inquietações ainda permanecem, entretanto, foram um pouco suavizadas pela forma colaborativa com que procurei contar o que fiz, o que compartilhei e o que aprendi nesta pesquisa.

Em momentos como esse – de incertezas e desassossegos, em que torno público algo que estou imersa há tanto tempo, ao mesmo tempo em que questiono como ser fiel ao contar o que vivi no campo de pesquisa, considerando as múltiplas vozes que me propus escutar – destaco às palavras de Molina (2005), ao enfatizar que o problema de conhecimento “[...] não necessariamente tem que ser reconhecido como um problema de uma área de conhecimento. O problema de conhecimento, na verdade, pode ser um problema somente do pesquisador” (p. 02). Associao a essa reflexão o fato de que, em se tratando de pesquisa qualitativa, o principal “instrumento de pesquisa” é o próprio investigador ou investigadora e, assim,

[...] seu potencial criador, sua experiência, sua capacidade de escuta, sua disciplina, sua sensibilidade, seu conhecimento específico, sua identificação e proximidade com as Teorias com as quais se apóia ao construir e dialogar com cada uma das inúmeras dúvidas que o “campo” lhe traz (MOLINA, 2005, p. 02) [grifo da autora].

A partir das palavras da autora é possível pensar sobre a relação dialógica entre pesquisa, pesquisador e colaborador. Assim, a partir do problema de conhecimento (construído por mim), pesquiso duplamente “com”: pesquiso com outras pessoas (docentes e estudantes colaboradores) e com os referenciais teórico-metodológicos (autores que orientam e ajudam – não determinam – na compreensão do problema de conhecimento).

Nesse sentido, pensar com os referenciais teóricos e metodológicos se aproxima da forma de “pesquisa fluida”, citada por Clandinin e Connely (2011), como: “[...] uma forma de pensar na qual a pesquisa não é claramente governada pelas teorias, táticas e estratégias metodológicas” (p. 165-6). Assim, esse tipo de pesquisa necessita de reflexão contínua, de constante estado de alerta e de um movimento deslizante de ir e vir, entre o que o pesquisador percebe, vê, escreve e as sugestões e os compartilhamentos dos colaboradores da pesquisa, ou seja, o que estes dizem sobre o que o pesquisador percebeu, viu e escreveu. Pesquisar – e escrever sobre a pesquisa – é compartilhar este escrito com os colaboradores. É dialogar com eles no campo. É perguntar. É confrontar opiniões. É escutar. É estar continuamente negociando o diálogo.

A partir disso, é possível questionar: o que orienta uma pesquisa se não as teorias, os procedimentos e as estratégias metodológicas? A pesquisa é orientada pelo pesquisador e o problema de conhecimento construído por ele? A pesquisa é orientada pelos colaboradores

que vivem cotidianamente no campo investigado? Não especialmente um ou outro e sim, uns e outros, ou seja, o equilíbrio entre essas três esferas. Assim, o que proponho com este estudo, também trata de uma reflexão sobre o ato de pesquisar (o que significa pesquisar?), a forma de pesquisar (como pesquisamos e o que fazemos quando pesquisamos?) e como tornamos público o que fizemos (como contamos a história do que fizemos para outras pessoas?). Portanto, fazer pesquisa, produzir conhecimento, procurar compreender as relações humanas e o mundo em que se vive é tarefa que demanda significativo esforço e se conecta com os objetivos de vida e de trabalho de cada sujeito.

Especialmente sobre as experiências que se vive, como se as experiencia e como se as narra, a questão epistemológica que proponho neste momento inicial é a seguinte: de que modo as pessoas significam suas experiências vividas? Como dão sentido ao vivido? Pessoas que passam pela “mesma experiência” a significam de forma diferente. Dessa forma, é possível pensar que a “experiência é a mesma?”. Por exemplo: participar de um congresso de Educação na cidade de Porto Alegre é uma experiência vivida por uma centena de pessoas. Em contrapartida, o que cada uma delas vive, os objetivos que as levam a estar naquele evento, o que aprendem naquele local, demonstra os diversos caminhos e significações que pode ter essa (mesma) experiência na vida de cada sujeito.

Hernández (1999), ao destacar as escassas pesquisas que tratam da aprendizagem docente (procurando compreender o docente como um sujeito aprendente), apresenta, em relação às formas de aprendizagens humanas, que “os indivíduos são diferentes na hora de perceber e processar informação, assim como na forma com que a aprendem” (p. 52). Assim, questiono: essa “diferença” poderia ser compreendida a partir do entendimento da subjetividade? Aprendi que a constituição do sujeito acontece em esferas individuais e coletivas (SILVA, 2007). Mesmo sendo um sujeito único, essa unicidade é construída coletivamente, a partir das relações com os outros e com o mundo. Morin (2005) enfatiza que: “Cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito singular; essa subjetividade singular, que diferencia cada um, é comum a todos” (p. 59).

Deste modo, procurei desenvolver alguns conceitos no decorrer desta Tese, como: experiência, narrativa, sentido, histórias (de vida), a partir da compreensão das histórias contadas, das experiências sobre ser docente e ser estudante, sobre a escola, sobre a Educação Física, sobre o ensinar e o aprender, registrados em diário de campo, compartilhados nas entrevistas gravadas e observados no cotidiano das escolas.

Identificando-me com as pessoas que decidem compreender o mundo a partir do universo da pesquisa e, então, procurar construir (uma forma de) conhecimento, percebo que as escolhas que decorrem dessa decisão desdobram-se em muitas outras: a escolha de um tema que interesse pesquisar e quem orientará nessa caminhada? Em que comunidade científica nos filiaremos? Escolheremos uma Teoria do Conhecimento e interpretaremos o mundo a partir de uma única perspectiva ou o problema de conhecimento construído orientará sobre qual, ou, quais Teorias podem auxiliar nesse processo? Em uma análise preliminar, essas questões parecem simples de serem resolvidas, entretanto, ao refletir sobre cada uma delas, de modo aprofundado, percebo que tratam de temas complexos e que, da mesma forma como se aprende ao se fazer pesquisa, não se consegue compreendê-las somente de forma individual. Para tanto, considero as palavras de Triviños (2001):

Por isso nossa insistência em alertar com ênfases para a necessidade de que mesmo que o pesquisador se defina com toda clareza do ponto de vista epistemológico, não deve fechar jamais os olhos para o que dizem outras teorias, porque algumas categorias dessas teorias podem ser utilizadas em sua investigação dentro do quadro teórico básico que orienta sua pesquisa (p. 46). [...] o pesquisador deve estar atento para aproveitar em seu estudo definido teoricamente de maneira específica, as contribuições de outras teorias para sustentar seus próprios pontos de vista. Isto não significa que estamos apontando para uma prática eclética; rejeitamos qualquer dimensão teórica que propicie uma abordagem teórica eclética no estudo de um fenômeno. Porém, a escolha de uma teoria não deve encerrar o pesquisador na rota marcada por um só tipo de pensamento. Deve estar atento para receber idéias que apoiem e ampliem sua visão, sem perder, em nenhum momento, o caminho teórico previamente traçado (p. 54).

Refletindo com o autor, penso que definir o quadro teórico básico que orienta a pesquisa, não seja tão básico assim. Tem a ver com a forma com que se lida com o conhecimento, com as crenças e valores construídos ao se relacionar com o mundo, e, além disso, é necessário estar atento tanto aos modismos e às imposições teóricas quanto às eleições descompromissadas (por influências de outras pessoas ou sem interconexões com o problema de conhecimento que se deseja investigar). Portanto, trata de uma tarefa que vai sendo organizada, selecionada e realizada desde os primeiros contatos com a pesquisa, posteriormente, ao contatar os colaboradores do trabalho de campo e, do mesmo modo, ao escrever e tornar público o que se fez.

Diante do exposto, entendo que construir o quadro teórico do estudo tem a ver mais com ideias, autores, categorias e entendimentos que se aproximam de determinada linha de

pensamento e de estudo, a qual, naquele momento, ajuda o pesquisador a dar conta da investigação que pretende realizar. Portanto, no decorrer desta Tese apresento os autores que me apoiaram e os conceitos que utilizei nesta pesquisa; assim, o referencial teórico irá tomando corpo durante o texto. Do mesmo modo, procuro construir um diálogo entre os autores citados, as perspectivas dos sujeitos colaboradores da pesquisa e minhas próprias observações durante o trabalho de campo. Assim, pretendo realizar uma forma de escrita, em que procuro apresentar os referenciais teóricos e metodológicos com as narrativas de experiência dos colaboradores da pesquisa e com as minhas próprias interpretações. O equilíbrio, na forma de escrita, entre a assinatura (marca que estar no campo confere na autoria do trabalho), a voz (dos sujeitos do processo de pesquisa, tanto pesquisador quanto colaborador) e a audiência (o que está na imaginação do pesquisador e fora da pesquisa, e o entendimento de como a pesquisa pode colaborar/contribuir com o leitor), é enfatizado por Clandinin e Connely (2011):

O escritor do texto de pesquisa continuamente equilibra a assinatura e a voz com a audiência. Algumas vezes, talvez em algumas passagens, capítulos, ou mesmo textos inteiros, a audiência pode se agigantar. Em outros, assinatura e voz e a construção de textos íntimos podem parecer maiores (p. 198).

No decorrer desta pesquisa, procurei equilibrar as perspectivas argumentativas com as interpretativas/descriptivas e com as narrativas dos sujeitos colaboradores. Assim, o “pesquisar com” objetiva partilhar experiências e sua ação se apoia no entendimento das políticas de acompanhamento (vividas nas ações de formação, de mediação, de iniciação), que trata de acompanhar os processos, as passagens, os movimentos e, de certa forma, as vidas das pessoas. Nesse sentido, o pesquisador entra na paisagem do campo de pesquisa e participa de vidas em andamento (nesse caso, docentes e estudantis). Nessa forma de pesquisa, o papel do pesquisador vai além de responder hipóteses, confirmar teorias ou refutar opiniões. O papel do pesquisador trata de estudar o centro da experiência dos sujeitos, o que implica compreender o processo da construção do significado dessa experiência através da narrativa e da história. Dessa forma, procurei realizar este estudo, considerando os sujeitos colaboradores (e suas vidas e experiências) protagonistas do processo de pesquisa.

Para finalizar este texto introdutório, narro que, desde o ano de 2004, integro o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³. Nos últimos quinze anos, esse coletivo tem centrado suas investigações, prioritariamente, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), e vem produzindo conhecimento sobre essa temática na forma de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, artigos científicos e livros publicados.

Enfatizo que a construção da presente Tese se interliga com a Dissertação de Mestrado finalizada no ano de 2007, e, no texto das considerações transitórias da Dissertação já chamava a atenção para possíveis desdobramentos do estudo, pois, durante o processo de realização daquela pesquisa havia percebido a necessidade de compreender algumas questões, também na perspectiva dos estudantes que faziam parte do contexto escolar (SILVA, 2007). À época, sugeri as seguintes reflexões: o que os estudantes têm a dizer sobre as aulas de Educação Física na escola organizada por Ciclos de Formação? O que os estudantes aprendem nas aulas de Educação Física? Qual o impacto que essas aulas e o ensino organizado por ciclos têm na vida desses estudantes?

A pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado tratou de compreender, a partir da ênfase na história de vida de cinco docentes de Educação Física, como aquelas docentes constituíram-se e constituem-se o que são hoje: professoras em uma escola da RMEPA. Foi possível perceber que a docência se constitui de diversas formas, e em tempos e espaços também distintos. Os temas discutidos nas categorias de análise daquela investigação – a Formação Inicial e Permanente; o exercício da docência; os grupos de pertencimento; e os diferentes lugares e tempos em que essas professoras aprenderam e aprendem a serem docentes – trataram de compreender as diversas situações de aprendizagem na vida daquelas docentes e de que modo essas vivências contribuíram significativamente para constituir o processo de identificação docente (SILVA e MOLINA NETO, 2010).

Atualmente, considero fundamental incluir outras perspectivas de compreensão aos problemas de conhecimento que tratam de investigar o cotidiano da escola, para além da

³ Grupo de Pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Endereço eletrônico: <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/index.html>.

perspectiva docente. Refletindo de forma complexa, até mesmo para compreender a perspectiva docente, se faz necessário ouvir outras vozes que compartilham e constituem o mesmo contexto. Para tanto, construí esta Tese ouvindo outras vozes que fazem a “vida nas escolas”⁴ em seu cotidiano, com a intenção de escutar outras pessoas e outras versões sobre o mesmo fenômeno, procurando, assim, compreender representações que se aproximam e ou que se distanciam. Procurei tratar o sentido da escola na atualidade, sob a perspectiva daqueles e daquelas que, em minha opinião, constroem e reconstróem a escola a cada dia: docentes e estudantes.

Nas seções seguintes abordarei, dentre outros temas, o interesse em pesquisar a escola pública, relacionado, inicialmente, à experiência docente que venho construindo nos últimos anos na Rede Municipal de Ensino de Guaíba⁵ e como pesquisadora do contexto escolar desde a Formação Inicial em Educação Física⁶ (SILVA, 2002; SILVA e MOLINA, 2003). A partir desse interesse, justifico a opção teórico-metodológica em ouvir os sentidos construídos sobre a escola no entendimento de dois grupos centrais: o professorado, representado por docentes de Educação Física; e estudantes, representado por jovens matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA que frequentam as aulas de Educação Física nas escolas.

A presente Tese se estrutura em seis capítulos. No primeiro, introduzo o estudo e apresento o referencial teórico utilizado na pesquisa. Destaco que no decorrer dos demais capítulos esse referencial também será apresentado. No capítulo dois, exponho alguns referenciais sobre a escola na atualidade, conectando suas narrativas e a relação com a sociedade e a educação. No capítulo três, narro o contexto da pesquisa de forma macro, apresentando a RMEPA e o contexto micro do professorado, o estudantil e o da Educação Física. Nos capítulos quatro e cinco apresento as decisões teórico-metodológicas da pesquisa, caracterizando o caminho investigativo, os procedimentos para a construção das

⁴ Ao me referir a “vida das escolas” nesta Tese, tomo de empréstimo uma expressão da obra de McLaren (1997), em que o autor narra a tentativa de aproximação entre suas experiências de professor iniciante em uma escola em Toronto (Canadá) relatadas em um diário, com os fundamentos epistemológicos da Teoria Crítica da Educação. As aprendizagens decorrentes do estudo da obra desse autor mostraram que outros elementos, do mesmo modo, são importantes para uma ação educativa transformadora: apoio teórico, reflexão sobre a prática, discussão com os pares, Gestão e Políticas Públicas comprometidas, Formação Permanente, dentre outros.

⁵ Cidade que integra a região metropolitana de Porto Alegre (POA), Rio Grande do Sul (RS).

⁶ Concluída no ano de 2002, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS).

informações, o processo de análise e interpretação da pesquisa, apresentando os contextos pesquisados, as escolas investigadas, as negociações no campo e os colaboradores. No capítulo seis, narro as aprendizagens da pesquisa e apresento as categorias interpretativas da investigação. Finalizo o estudo com algumas reflexões transitórias sobre a Tese, e, finalmente, apresento as referências utilizadas no texto, os apêndices e os anexos.

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E DO REFERENCIAL TEÓRICO

Em continuidade ao escrito no final das Considerações Introdutórias, na pesquisa que realizei entre os anos de 2005 e 2007, procurei desenvolver uma forma de investigação que priorizasse o pesquisar “com” as docentes e não “sobre” elas (SILVA, 2009), já, de certa forma, desafiada pelas leituras sobre a pesquisa narrativa que havia iniciado. Para tanto, e, com o objetivo de aprofundar conhecimentos acerca do problema de pesquisa daquele momento – orientado pelo entendimento do processo de identização enquanto identidade construída (pluralidade e possibilidades de construção de sentidos) – compreendia que o sujeito, através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, constitui-se docente. A experiência vivida pelo sujeito, mediante processo construído e de autorreflexão, foi denominada, nos conceitos de Melucci (2004), de identização: a identidade de um eu múltiplo, construída a partir e com o outro, na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro. Esse processo de constituição da docência, através de características dinâmicas, dialéticas e subjetivas, traz, em si, o entendimento de uma identidade construída durante a vida inteira e não um dado preexistente, fixo, imutável e natural.

Aprendi que os elementos tempo, espaço, reflexão, aprendizagem e mudança foram significativos para a constituição do processo de identização das docentes investigadas. Hernández (2004)⁷ ressalta as inúmeras publicações universitárias e documentos oficiais que tratam sobre os “determinismos sobre o dever ser” de professores e destaca o fato de os docentes, nas escolas, construírem uma identidade geradora de saber. Por isso, se torna importante que estes contem o que fazem, o que vivem e o que aprendem com suas experiências. É dessa forma que a pesquisa narrativa, que se preocupa com o entendimento e a composição de sentidos da experiência, colabora com esse modo de “entender como” ao invés de “dizer o que deve ser”. Clandinin e Connely (2011) perguntam: “Por que usar a pesquisa narrativa?” e respondem: “Porque é um caminho para pensar sobre a experiência”.

Outro aspecto que destaquei na Dissertação de Mestrado foi a percepção da história de vida como uma forma de dar visibilidade à construção da docência, procurando na

⁷ As citações que, em suas referências originais não estão em Língua Portuguesa, foram traduzidas sob minha responsabilidade.

história (e não em outro lugar) o entendimento de algumas escolhas, vivências e frustrações, pois, a história de vida de docentes está ligada à sua maneira de ensinar e de aprender. Assim, destaque importante foi dado às histórias que as professoras contavam e escreviam sobre suas vidas, formações, experiências, escolhas pessoais e docentes, pois, entendo que toda a atividade humana é constituída de história (SILVA e MOLINA NETO, 2009).

Desde o início dos estudos de Formação Continuada interesse-me pelas experiências vividas como elementos significativos na constituição dos sujeitos. A reflexão sobre/a partir dessas experiências e sua transformação em conhecimento (aprendizagem), interligada, dentre outros elementos, aos processos de conscientização (trazer para o plano da reflexão e da consciência aspectos vividos, partindo da experiência e da história), tem me inquietado nas leituras e nas reflexões que realizo.

Josso (2004) destaca que as experiências de formação e de transformação de identidades e de subjetividades “[...] são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens” (p. 44). Na perspectiva dessa autora, para que uma experiência possa ser considerada formadora é necessário destacar a aprendizagem: “[...] essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (p. 47-8). A autora propõe considerar o que se entende por experiências como as “vivências particulares”: uma infinidade de transações, de vivências, que alcançam o “*status* de experiências” a partir do momento em que se realiza um “trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (p. 48). Do mesmo modo, a autora contribui quando apresenta o entendimento de “experiências formadoras” que têm por base a complexidade do conceito de experiência, enfatizando que a formação é experiencial, do contrário, não será formação. Trata de um movimento consciente de um sujeito em processo de aprendizagem.

Josso (2004) diferencia **(1)** ter experiências: viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; **(2)** fazer experiências: vivências de situações e acontecimentos que o próprio sujeito provoca, isto é, criar, de propósito, situações para fazer experiências; e, **(3)** pensar sobre as experiências: tanto aquelas que se teve sem procurá-las quanto as que se cria. Além disso, destaca as experiências significativas: aquelas que nutrem, confortam, prolongam de maneira

expressiva a experiência fundadora, sendo esta última uma experiência maior que se tornou orientadora ou reorientadora do projeto que procura uma “arte de viver”.

Ao refletir sobre a experiência, Molina (2008) aproxima essa categoria do pensamento *Freireano* com a categoria “mundo da vida” do pensamento *Habermasiano*:

Aproximam-se pela definição conceitual e pelo significado estruturante que ambas têm no pensamento desses autores. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas se ocupa de demonstrar que as estruturas do “mundo da vida” são reproduzidas por meio de interações coordenadas pela linguagem para produzir consensos fundamentados argumentativamente cuja força motiva as ações dos sujeitos. [...] Freire e Habermas coincidem ao definirem a “práxis livre e emancipada” como uma “experiência de ação” que deriva de outros momentos da vida humana: a teoria sempre tem ligação com a práxis vital e tem uma determinada práxis como consequência, a práxis *emancipatória*, em palavras de Habermas (1988)⁸, ou a *prática para a liberdade*, em palavras de Freire (1976)⁹ (p. 186-7) [grifo da autora].

Molina Neto e Molina (2005) entendem por experiência, “[...] um conjunto de ações no mundo da vida que, ao ganhar sentido, passa a fazer parte da nossa consciência e, daí, a integrar nossas pautas cotidianas de ação, incorporando-se como conhecimento” (p. 37). A experiência vivida pode ser entendida enquanto relação do sujeito com o mundo, a partir da consciência de alguns aspectos dessa relação, ou seja, daquilo que “faz sentido” para o sujeito e que, dessa forma, o transforma: “passar pela experiência é sair transformado dela” (SCHOLZE, 2005, p. 11). Sobre a construção de sentido, enfatiza Charlot (2000), “[...] algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (p. 57).

É possível pensar que o sujeito constrói experiência por meio de uma (sua) história vivida, das relações construídas em um contexto/cultura, e, interagindo com o que tem significado e sentido para si, trazendo para o plano da consciência a experiência vivida, e, dessa forma, refletindo sobre o que aprende com a experiência. Charlot (2000) ressalta que a experiência pode ser entendida a partir do “processo de significação”: a apropriação do sujeito em relação àquilo que o significa e que faz sentido para si. Além disso, o autor destaca o que entende por sentido:

⁸ HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1988. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Suhrkamp Verla, Frankfurt am Main, 1981.

⁹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (p. 56).

Chaves (2000) destaca que: “[...] o processo de fazer sentido, de dar sentido/significado mesmo, através da narrativa, pode ser visto como emancipatório, pois oferece uma forma de dar expressão à experiência pessoal” (p. 90). As narrativas, de acordo com Pérez Samaniego et al. (2011), são um marco no qual se confere significados às experiências, fazendo-as significativas e dando-lhes sentido. Assim, a narração é uma atividade criadora de sentido e se a constrói na interação com outras pessoas: “Como seres relacionais, não somos autossuficientes nem estamos ilhados, se não, somos socialmente interdependentes. Assim que as narrativas e os significados se geram e se adquirem na relação com os demais” (p. 20). Os autores destacam que a narração tem a ver com contar histórias, e, ao dizê-las, escutá-las, escrevê-las ou lê-las, aumentam a oportunidade de compartilhar experiências sobre a própria vida e a dos outros.

Ao refletir sobre esses conceitos percebo necessário ouvir as diversas experiências, sentidos e narrativas sobre a escola na atualidade e, do mesmo modo, sobre a Educação Física, a partir da perspectiva dos sujeitos que constituem a escola, concordando com Sancho Gil (2009):

Cada vez mais tenho a convicção de que as instituições não são os edifícios, nem as leis, nem as culturas (claras ou obscuras) que as regem. As instituições somos nós, as pessoas que desenhamos e ocupamos os edifícios, criamos e interpretamos as leis e configuramos as culturas (p. 02).

Compreendendo a escola como uma instituição educativa constituída por sujeitos, destaco o entendimento de Pérez Gómez (1998) que a percebe como uma “encruzilhada de culturas”, porque fazem parte desse contexto diversos grupos que se organizam de modo diferente e, ao mesmo tempo, possuem interesses e compreensões diferenciados de mundo: docentes, estudantes, funcionários, equipe diretiva, núcleo familiar de estudantes, comunidade onde a escola está localizada, Secretaria de Educação, dentre outros. O autor

chama a atenção para os conceitos de “cultura experiencial” – o processo de construção de sentidos e de significados realizados por estudantes em seus diversos contextos de vida, ou seja, para além da escola, em suas relações familiares, comunitárias, afetivas, dentre outras –; e “cultura social”, constituída pelos valores influentes de determinado contexto históricossocial, por exemplo, a cultura da própria escola.

Enfatizo que um dos entendimentos que contribui para a compreensão do contexto e da cultura escolar é a reflexão proposta por Santos (2007), docente e pesquisador da RMEPA, sobre o choque de culturas:

Meu trabalho como professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre me mostrou uma realidade onde o choque cultural entre os sujeitos que formam a comunidade escolar gera uma certa tensão, que acaba por influenciar, consideravelmente, a prática pedagógica desenvolvida na escola. Nesse espaço encontram-se, entre outros, professores e estudantes que, geralmente, são de tempos históricos, classes sociais e estruturas familiares diferentes, e o professor, por ser o proponente da ação pedagógica acaba, por vezes, impondo, ou tentando impor, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, esquecendo que sua cultura não é única ou de mais valor que outras (p. 12).

A reflexão do autor chama a atenção, dentre outros elementos, para a complexidade da prática pedagógica realizada na escola e as tensões, disputas, consensos, acordos, poderes, diálogos, que perpassam esse fazer, e, por vezes, a manifestação da ação docente etnocêntrica. Em relação ao etnocentrismo, Neira e Nunes (2008) consideram-no como aquela visão superior de um determinado grupo sobre outro, “[...] que pressupõe a valoração do que é próprio a determinado grupo social como verdade única e a conseqüente negação do alheio” (p. 22). Lembro, ainda, que etnocentrismo não trata somente do olhar superior de uma cultura sobre a outra, e, sim, do julgamento da cultura dos outros a partir de sua própria cultura.

Arroyo (2000) compreende a prática pedagógica como um “convívio de gerações”, dessa forma, é possível pensar que constituem a escola sujeitos de diferentes classes sociais, tempos geracionais, visões de mundo, desejos, interesses e valores, que passarão juntos parte de seu tempo, em situações de aula, dia após dia, durante anos, em um contexto social específico que é a escola. Isso significa, de acordo com Giroux e Simon (1995), que não se trata de estabelecer que os docentes suprimam ou esqueçam o que sabem e como o sabem, pois,

[...] a luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos. Entretanto, os professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante [...] (p. 106).

Acrescento, ainda, que além do desafio vivido pelo choque de culturas, é necessária uma reflexão sobre as tentativas de imposição de uma cultura sobre a outra, como as destacadas nas observações de Santos (2007), pois, não é nenhuma inverdade que, mediante algumas práticas, a escola vem inferindo sobre o que pode e o que deve ser feito.

Bossle e Molina Neto (2009), ao analisarem o choque de culturas, focando aspectos característicos da “cultura da violência simbólica e material diária”, convividos, descritos, sentidos e aprendidos em uma experiência autoetnográfica em outra escola da RMEPA, destacam: “[...] a escola representa o espaço de choque entre diferentes culturas, a dos professores e a da própria escola, a dos estudantes e de suas famílias de maneira específica e, de forma marcante, a violência no entorno da escola” (p. 137). Os autores ressaltam o contraste entre a “cultura de dentro” e a “cultura de fora” da escola, indicando uma possível “[...] distinção entre a cultura que é construída no interior da escola por sua equipe diretiva, professores, funcionários e estudantes, em criar um movimento onde não se busca aproximação com a cultura viva e dinâmica que emerge no entorno [da escola] [...]” (p. 137). Do mesmo modo, Neira e Nunes (2009) destacam a escola enquanto um espaço em que distintas culturas,

[...] entram em conflito tendo em vista a veiculação de seus distintos significados. Qualquer estudante ou docente irá se defrontar com produções simbólicas que ora lhes são familiares, ora lhes são estranhas. Atuar sobre elas ou com base nelas, fará com que os significados inicialmente disponíveis sejam reconstruídos, alcançando a produção de novas significações (p. 24).

A partir dessas referências é possível pensar que um dos grupos que circulam entre a cultura de dentro e a cultura de fora da escola, é o grupo de estudantes. Chamo a atenção para esse fato porque os docentes identificam os efeitos e as influências da cultura de fora em suas aulas, entretanto, eles pouco conseguem fazer para incluí-la como central na cultura escolar, ou, ainda, permitir que essa cultura adentre os muros da escola. Em contrapartida, e, do mesmo modo, os núcleos familiares de estudantes pouco entram, de fato, na escola, fazendo-o, apenas, na rotina de sua tradicional participação/solicitação:

conselhos de classes, entrega de avaliação, dentre outros. Assim, os estudantes são os sujeitos que circulam nessas duas esferas, e, dessa forma, aprendem a lidar e a contornar as diversas situações vividas nesses contextos. Nesse sentido, Santos (2007) considerou, em sua pesquisa, a cultura experiencial, pensada a partir de estudantes, por compreendê-la,

[...] mais vinculada a significados construídos fora do contexto escolar, que no processo de escolarização cruzam-se com a cultura social da escola, configurando a referida encruzilhada de culturas. Essas culturas, entendidas como conjuntos diferenciados de significados, são condições constitutivas da vida social da escola (p. 39).

Giroux e Simon (1995) ressaltam a “cultura popular”, organizada em torno do prazer, da diversão, vivida no “terreno do cotidiano”, que é apropriada pelos estudantes,

[...] e ajuda a validar suas vozes e experiências. [...] embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem (p. 97).

Ao analisar essas reflexões percebo que, para construir conhecimentos sobre os sentidos da escola na atualidade, necessito compreender as culturas que constituem o contexto escolar. Para tanto, procurei compreender o problema de conhecimento com base na escuta, ouvindo às pessoas envolvidas no processo educativo escolar; mesmo reconhecendo que as perspectivas são constituídas em contextos diferentes: a perspectiva da cultura docente e da cultura estudantil. Dessa forma, considero à observação de Sancho Gil (1999) ao ressaltar as “[...] características e peculiaridades da escola como instituição, com uma história, uma organização e uma confluência de biografias” (p. 35).

Prosseguindo a reflexão, sublinho ser recursivo tanto na literatura, da qual tenho me aproximado, quanto em trabalhos de investigação do Grupo de Pesquisa que integro, a necessidade de se repensar os fazeres da Educação e da escola na atualidade. Tenho percebido tal fato nas referências que tratam sobre a Educação em geral, e a Educação Física em particular. Discutem, dentre outros elementos, as tarefas, os objetivos, o papel da Educação, da escola e de docentes de Educação Física na atualidade, e, diversos questionamentos acerca desses temas são apresentados, por exemplo: transformar a realidade é tarefa da Educação? O que a escola e a Educação podem/devem fazer na e para a sociedade? Qual o papel da escola pública em uma sociedade democrática? Qual o papel

docente nessa escola imersa em uma sociedade em constantes mudanças históricossociais? Quais as reais necessidades de estudantes na atualidade? A escola contribui precisamente com o quê na vida das pessoas?

Ao refletir sobre essas questões, dois elementos impactaram-me e contribuíram para a construção do problema de conhecimento desta Tese:

- a) a literatura destaca que crianças e jovens, em seus mais variados contextos e modos de viverem no mundo – acometidas por formas diversas de violência, crianças e jovens com necessidades especiais, que vivem em situações de desumanização (passam fome, trabalham, convivem em situações de guerra) – quando lhes perguntado sobre o que gostariam de fazer, responderam que querem ir à escola. E, quando isso lhes é possível, não deixam de ir à escola¹⁰. Arroyo (informação oral¹¹), ao propor a reflexão sobre o papel social da escola, relata a realidade vivida por jovens na cidade do Rio de Janeiro, que vão para a escola para estarem protegidos das ações do tráfico. E narra o caso de um jovem que tinha sido suspenso das aulas e que, tão logo o fato ocorreu, sua mãe foi à escola pedir para que seu filho pudesse voltar, porque se ficasse em casa poderia ser “executado”. O autor faz o seguinte questionamento: “Não seria o papel da escola, também proteger os jovens de situações como esta?”. Em atividades de cunho exploratório que realizei durante as aulas de Educação Física escolar, com estudantes do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2007, quando lhes perguntei sobre as motivações para irem à escola e o que consideravam interessante nela, a maioria respondeu: a merenda, o recreio e algumas aulas. Do mesmo modo, as aprendizagens decorrentes das investigações realizadas no Grupo de Pesquisa F3P-EFICE, de minha prática pedagógica e de pesquisa em escolas públicas, mostram que a escola é um lugar do qual as crianças e jovens gostam, desejam, e, em alguns casos, precisam estar ali.

¹⁰ Stephen Lewis, quando atuava na Organização das Nações Unidas (ONU), lembra que, mesmo nas situações mais conflituosas e aparentemente incorrigíveis – mesmo quando crianças carecem de comida, segurança, familiares e até de membros do corpo – o que elas sempre querem é poder ir à escola, sendo a única esperança e o refúgio que muitas delas têm.

¹¹ Miguel Arroyo. Palestra: “Desafios para a docência na complexidade da prática pedagógica institucional” proferida no V Congresso Internacional de Educação, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, de 20 a 22 de agosto de 2007.

b) em discussões áulicas durante a realização das disciplinas obrigatórias do Curso de Doutorado, no ano de 2009, uma colega, vice-diretora de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre, que acompanha o trabalho de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvido no turno da noite, narrou que os estudantes da EJA, especialmente adultos trabalhadores e trabalhadoras, inclusive aposentados, não deixavam de ir à escola mesmo quando desafiados por circunstâncias que escapavam de suas ações individuais, como a dificuldade de algumas pessoas em enxergar o quadro associado à precariedade da luz nas salas de aula; outros estudantes deslocavam-se para a escola, na maioria das vezes a pé, mesmo em dias chuvosos e frios, ou seja, não faltavam ao dia (noite) de aula. Questiono-me: o que fazia e faz com que esses sujeitos queiram ir à escola? O que esse espaço educativo possui que os motiva dessa forma? Que desejo é esse do sujeito de estar na escola?

A literatura que trata a temática da escola apresenta a possibilidade de compreensão desse contexto educativo de diversas formas: como um mecanismo de reprodução social mais do que de transformação da sociedade; uma instituição em que se produzem relações sociais opressoras mais do que autônomas; um espaço de socialização primária e/ou secundária, dentre outras. Em contrapartida, é possível compreendê-la como uma instituição que pode, de fato, contribuir para a formação humana emancipatória; um espaço produtor de relações sociais e de diversas aprendizagens; um lugar em que as pessoas sintam-se importantes, construam amizades, ensinem e aprendam, se alimentem, ou seja, sintam-se sujeitos.

Na atualidade, os entendimentos sobre a escola estão sendo confrontados com a multiplicidade de fazeres que ocorre nesse contexto, e, do mesmo modo, a multiplicidade de papéis atribuídos/desenvolvidos por docentes. Relacionando as mudanças históricossociais atuais e os fazeres docentes, Wittizorecki (2009) identificou, em pesquisa apoiada na história de vida de seis docentes de Educação Física da RMEPA, que um dos elementos destacados pelos colaboradores, que gera significativas mudanças no contexto de seu trabalho, são as transformações no entendimento e na estrutura de família:

Exigências sociais e econômicas que levam progenitores e cuidadores, sobretudo em classes populares, a trabalharem durante toda a jornada diária vão inviabilizando que o núcleo duro familiar possa se fazer presente e participativo no seio escolar. Durante o trabalho de campo, não raras vezes escutei histórias (e pude observar nos inícios e encerramentos de aulas) de “irmãs”, ou seja, irmãs responsáveis por serem cuidadoras e, praticamente, mães de seus irmãos mais novos (p. 135-6) [grifo do autor].

Do mesmo modo, Fraga (1995) chama a atenção para a aceleração da “adultização” prematura de jovens nas classes populares, ocorrida de duas formas: ou quando os jovens precisam trabalhar para aumentar a renda familiar, ou quando se responsabilizam pelos irmãos mais novos enquanto os adultos trabalham. Assim, essas são algumas modificações ocorridas no mundo do trabalho que influenciam as novas configurações familiares atuais, e cujos efeitos se refletem na escola, nos fazeres docentes e na vida de estudantes.

Finalizando esta seção, destaco que o problema de conhecimento orientador desta Tese foi configurado na seguinte questão: **Na atualidade, quais sentidos são conferidos à escola e à Educação Física pelo professorado dessa área de conhecimento e pelos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** Saliento que, por opção teórico-metodológica, trato essa questão por “problema de conhecimento”, entendendo que o problema que move o pesquisador na construção de conhecimento para melhor compreender a realidade (e a si mesmo), é algo que vai além de um projeto, de uma pesquisa ou de um curso especificamente. O problema é algo que incomoda, estimula, e, de certa forma, entranha (e também estranha); além disso, se interliga a uma visão de mundo e à forma de construção deste, portanto, conecta-se a uma postura epistemológica ante a vida. Contudo, reconheço que o problema de conhecimento precisa de um recorte e de uma delimitação para ser orientador de um estudo.

Destaco que apresento neste formato de Tese o que realizei nessa etapa de minha formação, registrando o que aprendi, produzi e as contribuições que considerei significativas. Posteriores reflexões, aprendizagens e narrativas decorrentes deste estudo também serão desenvolvidas e publicizadas em diferentes contextos e formatos.

Dando continuidade, na seção a seguir, procuro refletir sobre a escola nos dias atuais e as mudanças históricossociais que incidem, atualmente, na sociedade.

2 A ESCOLA NA ATUALIDADE E AS MUDANÇAS HISTÓRICOSSOCIAIS

Ao longo do processo vivido na Formação Inicial e Permanente percebi a necessidade de refletir sobre os fazeres da Educação e da escola. Essa reflexão me inquieta significativamente, em especial nas relações que procuro estabelecer entre as três esferas em que tenho vivido e circulado nos últimos anos: 1) minhas vivências enquanto pesquisadora integrante de um Grupo de Estudos; 2) as experiências na docência em Educação Física em escolas públicas; e 3) o processo de Formação Permanente, materializado como estudante do Pós-Graduação.

Na realidade escolar, percebo intensas demandas sociais que se concretizam em ações no interior das escolas. Por exemplo, os temas, saúde, socialização, valores, cidadania, ética, dentre outros, devem ser desenvolvidos por docentes em suas aulas. Da mesma forma, as temáticas que integram o currículo escolar são diversas, e, algumas vezes, desconexas. Cito alguns exemplos: educação para a paz, educação para o trânsito, sexualidade, violência... Parece-me que tudo o que acontece no mundo deve ser tratado na escola. Não questiono, aqui, como conteúdo, pois, sim, se a escola é parte integrante e reflete o que está sendo vivido na sociedade, ela pode tratar desses temas. Entretanto, questiono a forma com que as temáticas são discutidas no contexto escolar, como se houvesse uma opinião certa e verdadeira, ou, ainda, algo que deva ser seguido, a partir dos determinismos do dever ser. Assim, penso ser um dos desafios da atualidade: refletir, de fato, sobre o que a escola é, faz e intenciona.

Sobre o que se faz e o que se intenciona na escola, Moreira e Silva (1995) destacam a importância do currículo no interior da escola como forma de seleção e de organização do conhecimento, e tratam esse tema como o centro da ação educacional. Os autores ressaltam a perspectiva crítica do currículo, compreendendo-o muito além de aspectos técnicos, procedimentais e metodológicos, o que significa: (1) enfatizar sua intenção sociopolítica, ao conceder prioridade às relações de poder e de controle presentes no processo de organização do conhecimento escolar; e, (2) questionar o como interligado ao por que no que se refere aos conhecimentos que fazem parte do currículo. Assim, o currículo é entendido como uma forma concreta de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder, e, ainda, como um artefato histórico, social e contingente, sendo, portanto, passível de mudanças. Os autores lembram a disciplinaridade

do currículo centrada em disciplinas tradicionais. As questões da fragmentação do currículo na escola no formato de disciplinas, problematização da realidade vivida pelos estudantes no contexto escolar, dentre outros aspectos, são preocupações narradas pelos docentes colaboradores desta pesquisa e serão apresentadas no decorrer desta Tese. Tedesco (1998), na década de noventa do século passado, destacava a necessidade de refletir sobre o papel da educação nesse novo contexto históricossocial.

Dessa forma, chamo a atenção para o fato de que as mudanças históricossociais acontecem continuamente, pois, o mundo está em constante movimento. Assim, dialeticamente, a mudança recebe atenção especial, e o movimento torna-se uma das características principais que modifica o mundo e as pessoas, porque todas as coisas, seres e fenômenos mudam e nada permanece imóvel. A mudança, o movimento e a permanência, além de serem categorias reflexivas, estão inter-relacionadas, pois não podem ser pensadas nem entendidas independentes umas das outras. As reflexões que proponho nesta Tese partem do entendimento de que as mudanças históricossociais são contínuas e remotas. Ouvimos e lemos sobre as recentes mudanças sociais, entretanto, ousou pensar que estas não são tão recentes assim, pois, ocorrem continuamente na sociedade. O que muda, seguramente, é a velocidade e a abrangência com que ocorrem. Assim, chamo a atenção para a categoria **tempo** – isto é, a rapidez e a velocidade com que essas mudanças estão ocorrendo – e a **forma** – como essas mudanças impactam a vida cotidiana dos sujeitos na atualidade, porque destaca Touraine (2007), “o transtorno que estamos vivendo não é mais profundo que os transtornos que vivemos no decurso dos últimos séculos [...]” (p. 11).

Ao se aceitar o entendimento de que a sociedade está em constante mudança, a escola, enquanto instituição educativa imersa na sociedade, também está em contínua mudança. Diehl (2007), ao refletir sobre as mudanças históricossociais na atualidade – citando as áreas política, econômica, social, cultura e ambiental, isto é, o desenvolvimento científico e tecnológico, a internacionalização da economia, os padrões de produção e de organização do trabalho, os processos de globalização, dentre outros – ressalta, que esse conjunto de mudanças tem recebido diferentes denominações e exemplifica que, às vezes, um autor atribui mais de uma denominação ao período histórico em pauta:

[...] sociedade pós-industrial; sociedade do conhecimento ou sociedade da informação (BELL, 1973), revolução das tecnologias da informação ou sociedade informacional (CASTELLS, 1999); pós-modernidade ou pós-modernismo (JAMESON, 1999; WOOD, 1999; EAGLETON, 1998, 1999; HARVEY, 1993); capitalismo tardio ou multinacional (JAMESON, 2004). Esse conjunto de termos diferentes para nomear o momento atual revela as divergências teóricas desses intelectuais ao caracterizarem o processo de transformação do mundo contemporâneo. São conceitos precedentes de perspectivas teóricas distintas, (DIEHL, 2007, p. 22).

Para a escritura desta Tese, um dos desafios centrou-se em procurar definir e datar qual período histórico compreendo por “atualidade”. Tal recorte se fez necessário para esclarecer a que contexto/tempo histórico me refiro quando trato sobre Educação e escola na atualidade. Com base nas leituras realizadas, procurei entender atualidade como o contexto histórico que data das mudanças e dos acontecimentos ocorridos a partir do final do século XVIII, com a Revolução Industrial, até os dias atuais, do século XXI. A Revolução Industrial provocou modificações que alteraram o contexto social, por exemplo, a Era Agrícola sofreu impacto com a entrada das máquinas na substituição do trabalho humano, estabelecendo-se uma nova relação entre capital e trabalho, dentre outras.

Hobsbawn (1995) destaca que o mundo em que se vive, datado do final do século XX e início do século XXI, pode ser percebido qualitativamente diferente do mundo do início do século XX por três elementos: (1) declínio da Europa como centro de poder e origem da cultura, isto é, o mundo deixa de ser eurocêntrico; (2) a vivência e as relações no mundo através de uma unidade operacional denominada aldeia global; (3) as modificações dos padrões tradicionais de relacionamento humano e a quebra dos elos entre as gerações (com a morte do campesinato).

Para Morin (2007), vivemos na era planetária, caracterizada pela descoberta da América, da circunavegação ao redor do Globo, e, ainda, a descoberta de que a Terra é um planeta que gira ao redor do sol (a partir das descobertas de Copérnico). Assim, nesta Tese, procuro compreender a atualidade¹², especialmente como o tempo histórico datado do final do século XX, em específico, nos últimos 30 anos, a partir das mudanças históricossociais vividas, inclusive por mim, desde os anos 1980: a criação do primeiro microprocessador

¹² Segundo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0, atualidade, trata da: “(1) qualidade ou estado do que é atual; (2) momento ou a época presente; (3) o estado de coisas, a circunstância do momento presente; (4) qualidade do que oferece interesse atual”. É nesse sentido que penso a atualidade/os dias atuais: um tempo histórico em aberto.

(1971) e o primeiro computador pessoal (1975); a promulgação da Constituição Brasileira (1988) e a reabertura democrática do País; a Virada Cultural (nos anos de 1980).

Referindo-se ao momento presente como a “sociedade em redes”, Castells (1996) enfatiza a revolução e a consolidação das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTIC). O autor destaca que as mudanças sociais, econômicas e culturais aceleradas vividas no tempo histórico atual afetam, de modo significativo, a vida das pessoas em geral, e, em particular, a Formação Inicial e Permanente, a autonomia pedagógica e a cultura do coletivo no cotidiano das escolas públicas. Essas mudanças provocam novas formas de relações interpessoais, por se viver em um mundo inter-relacionado, complexo e incerto. Segundo o autor, o próprio sentido da escola está mudando: ainda mantém seu papel socializador, entretanto, não é o lugar específico do conhecimento.

Bell (1973) discorre sobre a Sociedade Industrial (não capitalista), constituída a partir da economia de produção de bens e de atividades diretamente produtivas, em que a divisão da técnica do trabalho não poderia ser separada das relações sociais de produção. O autor se refere à Sociedade Pós-Industrial (produtividade e crescimento econômico), em que a economia de prestação de serviços e a circulação das informações é o foco central. E a economia caracteriza um tipo de sociedade que passou do estágio de produção de bens para o de serviços. Dessa forma, essa sociedade, ao organizar-se em torno do conhecimento, exerce “o controle social e a direção das inovações e mudanças”. Para Melucci (1997), os “sistemas complexos” nos quais se vive hoje,

[...] constituem redes de informação de alta densidade e têm que contar com um certo grau de autonomia de seus elementos. Sem o desenvolvimento das capacidades formais de aprender e agir (aprendendo a aprender), indivíduos e grupos não poderiam funcionar como terminais de redes de informação, as quais têm que ser confiáveis e capazes de auto-regulação. Ao mesmo tempo, seja como for, uma diferenciação pronunciada demanda maior integração e intensificação do controle, que se desloca do conteúdo para o código, do comportamento para a pré-condição da ação. O que eu quero dizer é que a sociedade não é uma tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais na vida das pessoas, ela lembra um campo interdependente constituído por conflitos e continuamente preenchido por significados culturais opostos (p. 06).

Para compreender as mudanças históricossociais que incidem na sociedade atual, e que afetam a escola cotidianamente, desafiando a repensá-la e a mudá-la, retomo o entendimento de que a escola e a sociedade estão interconectadas. Sobre as mudanças

históricossociais atuais, Tedesco (1998) ressalta três áreas importantes em que ocorrem esses processos:

- a) Modo de Produção:** refere-se às mudanças nos padrões de produção e de organização do trabalho devido à rápida transformação tecnológica, à globalização, à competição exacerbada e à conquista de mercados. A organização do trabalho na forma de produção em massa e hierarquização, em que a criatividade e a inteligência concentravam-se em algumas pessoas, enquanto as outras deviam executar as instruções recebidas, transformaram-se em uma organização mais plana e aberta, com amplos poderes de decisão distribuídos;
- b) Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTIC):** permitem a produção de pequenas quantidades de artigos cada vez mais adaptados aos diferentes sujeitos. Além disso, a acumulação de informação, a velocidade de transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, “[...] elementos que explicam o enorme potencial de mudança que essas novas tecnologias apresentam” (p. 19). Sua utilização, ainda, obriga a modificação do entendimento de conceitos básicos de tempo, espaço e realidade¹³;
- c) Democracia Política:** as mudanças provocadas nas duas áreas anteriores têm impacto direto sobre a vida política. Questiona-se o fim da democracia e a democracia virtual, sendo que, a “[...] fórmula política por meio da qual se expressará esta nova realidade social e econômica está hoje em primeiro plano na agenda de discussões sobre as formas de participação cidadã do futuro” (p. 20). Tais mudanças estão associadas à reabertura política do Brasil, pós-Ditadura Militar, através da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (Lei Maior vigente no país).

Já, para Touraine (2007), as mudanças que ocorrem na sociedade não se reduzem ao aparecimento das NTIC, ou, ainda, a uma ampliação do mercado. A perspectiva defendida

¹³ Vale lembrar que data da década de 1970 o primeiro computador pessoal (do inglês "Personal Computer"-PC), com 256 *bytes* de memória, de pequeno porte, baixo custo, para uso pessoal ou de pequenos grupos. Tal modelo não possuía "Unidade Central de Processamento" (do inglês "Central Processing Unit"-CPU), sendo projetado como os outros sistemas da época. Até o final dos anos 1970, os computadores eram enormes e ficavam trancados em salas refrigeradas, sendo operados por poucas pessoas. Faziam parte, ainda, do contexto da época: as máquinas de escrever, o papel carbono, os mimeógrafos, dentre outros.

pelo autor é de que se está mudando de paradigma¹⁴ na representação da vida coletiva e pessoal:

Estamos saindo da época em que tudo era expresso e explicado em termos sociais e devemos definir em que termos se constrói este novo paradigma, cuja novidade se faz sentir em todos os aspectos da vida coletiva e pessoal. É urgente saber onde estamos e qual é o discurso sobre o mundo e sobre nós mesmos que no-los torna inteligíveis. Começemos, portanto, por tomar consciência da ruptura que nos afasta rapidamente de um passado ainda próximo, antes de procurar definir a natureza desta mudança de paradigma (p. 12).

Touraine (2007) apresenta a passagem do paradigma de uma linguagem social sobre a vida coletiva para uma linguagem cultural, ou seja, esta passagem vem acompanhada de uma mudança provocada pelo rápido desenvolvimento de uma relação direta do sujeito consigo mesmo. Assim: “[...] coletividades voltadas para o exterior e para a conquista do mundo são substituídas por outras voltadas para o interior de si mesmas e de cada um daqueles que ali vivem” (p. 12). O centro do novo paradigma seria o sujeito e os direitos culturais, e, dessa forma: “[...] as categorias culturais substituem as categorias sociais, onde as relações de cada qual consigo mesmo são tão importantes como o era outrora a conquista do mundo” (p. 11). O autor destaca que os antigos paradigmas se preocupavam em conquistar o mundo, e, o novo paradigma centra-se na conquista das pessoas.

Relacionando essa temática com o que fazem os docentes na escola, especificamente sobre discussões e definições teórico-conceituais acerca do trabalho docente, trabalho pedagógico, prática pedagógica, ação pedagógica, dentre outras, Frizzo (2008) ressalta que a literatura que trata sobre essa temática,

[...] não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudanças sociais, o que justifica a necessidade de investigações que procurem contemplar a difícil articulação entre a macro-realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar (p. 01).

¹⁴ “Um paradigma não é só um instrumento nas mãos da ordem dominante, mas igualmente a construção de defesas, de críticas e de movimentos de libertação. [...] Todo paradigma é uma forma particular de apelo a uma ou outra representação daquilo que chamo de *sujeito* e que é a afirmação – cujas formas são variáveis – da liberdade e da capacidade dos seres humanos de criar-se e de transformar-se individual e coletivamente” (p. 13) [grifo do autor]. O autor defende o entendimento de que não estamos enclausurados e que “[...] nunca estamos obrigados a dizer que nada podemos fazer” (p. 13).

Tenho percebido, e discutido com colegas em aula e no interior do Grupo de Pesquisa, que essa articulação entre o “macro e o micro”, tem se mostrado um dos intensos desafios do fazer investigativo, do exercício da docência e da Formação Continuada. Assim, compreender e analisar como os processos de mudanças históricossociais vividos na sociedade são percebidos por docentes e estudantes, a partir do contexto escolar, procurando os sentidos da escola na atualidade, são reflexões que pretendi aprofundar na construção desta Tese.

A Pedagogia Crítica, que objetiva a transformação da realidade e sua relação com a Educação, mediante propostas concretas que procuram superar os processos socioculturais desumanizantes, é uma teoria que colabora para a compreensão da Educação e da escola e contribui para a construção desta Tese e da forma de compreensão da realidade pesquisada. Essa teoria propõe o desafio de refletir sobre processos culturais alternativos que transcendam as formas ou modelos tradicionais de formação do humano.

Kincheloe e McLaren (2006) ressaltam que existem muitas teorias críticas, e não apenas uma, e que a tradição crítica está continuamente mudando. Entretanto, uma das preocupações centrais da teoria crítica volta-se para as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. Um dos objetivos dessa teoria é procurar entender o mundo da dominação e da opressão à medida que trabalha na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

É nesse sentido que a investigação que ambiciona ao nome crítica se vincula a uma tentativa de confrontar a injustiça de determinada sociedade ou, ainda, de uma esfera pública ou de uma instituição. Assim, os pesquisadores críticos consideram seu trabalho um primeiro passo em direção a formas de ação política que possam dar conta das injustiças encontradas no campo ou construídas no próprio ato de pesquisa, e as relações entre a teoria, a prática e a experiência se tornam necessárias para o aprendizado crítico.

De acordo com McLaren (1997), a teoria crítica possibilita ao pesquisador compreender a escola não apenas como um local de socialização ou de transmissão, mas, também, como um “terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autoformação”. Assim, apresenta algumas características dessa teoria:

- a) opção preferencial pela eliminação das condições que geram sofrimento humano;
- b) esmiuçar a experiência da escola com mais insistência em termos de raça, classe, poder e gênero;
- c) formar cidadãos críticos e ativos;
- d) comprometer-se com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados;
- e) conferir poder aos sujeitos objetivando a transformação social;
- f) fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes;
- g) a educação e a escola tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante a ação de um sujeito ativo e comprometido com o aumento de poder pessoal e social;

Kincheloe e McLaren (2006), ao refletirem sobre o papel social da escola, lembram que as escolas podem se tornar instituições em que se ensinam formas de conhecimento, de valores e de relações sociais com o propósito de educar jovens para a ação crítica e não para a subjugação. A teoria crítica não compreende a escola apenas como espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas sim, como esferas públicas que possibilitam à luta política. Assim, de acordo com os autores, os docentes tanto podem construir práticas conservadoras quanto transformadoras.

Ao falar de humanização, processos desumanizantes e em Educação como forma de humanização das pessoas lembro a contribuição de Paulo Freire. O que me chama atenção no pensamento desse autor é que este não tenha se fixado em uma forma de pensar, ou de entender o mundo a partir de uma teoria ou definição de suas reflexões em uma linha de pensamento. Claro que o autor defende alguns princípios, entretanto, considerou as críticas e refletiu sobre elas na sistematização de seu trabalho. Seu significativo tema de estudo e reflexão foi a humanização e as formas de repensar diversos aspectos da vida em sociedade, como, a educação que se pratica, as relações humanas na sua cotidianidade, as posturas políticas dos sujeitos (e as relações sociais resultantes dessa postura), as formas de produção de conhecimento, a cultura que se constrói e da qual (ao mesmo tempo) se é construído, dentre outros. Através da ação cultural libertadora o autor chamava para a reflexão/ação de uma forma de libertação concreta das pessoas, de suas vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social. E o método/forma/estratégia em que acreditava que essa

humanização poderia ocorrer na sociedade atual era a dialogicidade, ou seja, a comunicação livre e emancipada entre as pessoas. Assim, o diálogo era entendido como condição primeira da liberdade dos oprimidos. E a prática do diálogo verdadeiro manteria viva a dialeticidade entre ação e reflexão (práxis). Assim, para este autor, a cada ser humano impõe-se, de fato, o desafio de dizer a sua palavra, como exigência fundamental de sua humanização, em qualquer situação de sua vida (ZITKOSKI, 2006; STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008).

Compreender, pois, a formação humana implica entender que ela ocorre nos mais variados espaços sociais. Aceitando que o ser humano nasce ser biológico e aprende a ser humano pelo processo de apropriação da cultura, a educação passa a ser entendida como um desses processos. Portanto, estudar o sentido da educação e da escola é estudar o sentido da vida humana/formação humana. Penso, ainda, que o dinamismo da realidade – neste caso representada pela realização de uma pesquisa e em uma imersão direta em um campo de investigação – nos desafia a rever constantemente nossa perspectiva de mundo, posições e ações.

2.1 CONTEXTO E NARRATIVAS DA ESCOLA

Retomando a discussão iniciada no capítulo anterior, destaco Tardif e Lessard (2007) quando propõem o desafio de relacionar questões macro e microsociais e ressaltam três grupos externos e internos à escola, que se relacionam com as questões educativas: **os gestores, os produtores do saber e os práticos**. Penso, a partir das considerações dos autores, em três diferentes contextos que se inter-relacionam: **o da gestão, o da produção e o da ação**. O primeiro trata do campo da formulação e da aplicação de Políticas Públicas e o de Legislações, representados pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Gestão Escolar, dentre outros. Esse contexto possui características, em sua maioria, deterministas, normativas e prescritivas, pois realizam suas ações no entendimento do dever ser e do dever fazer dos Projetos Políticos-pedagógicos. O contexto da produção trata sobre a produção do saber, dos processos de formação, em que interatuam as Universidades e seus docentes, os projetos de Formação Permanente das Secretarias de Educação, e, incluso, ainda, as práticas de ensino e os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura, que realizam seus fazeres na escola pública. E o terceiro, o da ação trata sobre a prática pedagógica que se realiza na relação áulica com estudantes no

interior da escola, especificamente o que fazem os docentes, como e em que condições dão conta de seu trabalho pedagógico diário frente a um grupo de crianças e jovens em uma instituição pública.

Refletindo sobre essa temática, Molina Neto e Molina (2009) destacam a construção de relações políticas e pedagógicas cujas responsabilidades sejam compartilhadas, no sentido de construir “comunidades educativas e dialógicas”, especificamente, entre docentes e gestores:

Comunidades dialógicas que tenham, por um lado, a capacidade de ouvir e de levar em consideração o que os coletivos docentes e segmentos da comunidade escolar têm a dizer, reconhecendo sua autonomia pedagógica e, por outro lado, a sensibilidade de reconhecer a legitimidade política da gestão pública, eleita democraticamente, para articular projetos político-pedagógicos com os limites das políticas públicas mais amplas, tanto para a autonomia docente quanto para a autonomia administrativa e financeira (p. 33).

Enfatizo que, na construção desta Tese, procurei voltar a atenção especificamente para o contexto da ação, por compreender que este é o local em que se realizam as aulas de Educação Física na escola e espaço de construção e de reconstrução da prática pedagógica. Assim, esse contexto se revela no *lócus* privilegiado de atenção epistemológica, pois, entendo que esse espaço construído socialmente, além de tratar do que fazem os docentes na escola, também manifesta – mediante fazeres, acordos, diálogos, ocultações – os significados da escola conferidos tanto por docentes quanto por estudantes. Do mesmo modo, entendo que esse fazer está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações, de possibilidades, de reinvenções diárias e, seguramente, relacionado a um grupo de crianças e jovens (estudantes em formação) e interligado a um projeto social de escola. E quem participa desse contexto da ação? Docentes e estudantes. A partir disso optei em ouvir as experiências desses dois grupos, pois corroboro o entendimento de Silva Júnior e Ferretti (2004) que compreendem a escola como uma “[...] instituição cuja cultura é marcada não apenas pela sua história, mas pela apropriação e objetivação dos sujeitos que produzem a escola concretamente” (p. 42).

Para refletir sobre o contexto da ação é necessário considerar que essa ação acontece em um contexto específico: a escola. Assim, para compreender a escola – lugar do qual diversas pessoas fazem parte, com suas culturas, experiências, interesses, objetivos também dessemelhantes – considero as palavras de Triviños (2001) quando destaca:

A escola, nestes momentos, está recebendo os embates da influência global que desprioriza a sua tarefa tradicional. A escola sempre foi considerada, em geral, como instituição de dupla dimensão. Por um lado, seguindo o pensamento iluminista, ela era concebida como o berço da emancipação do ser humano. Por outro, aninhava um espírito conservador, encarregado de transmitir às gerações jovens, a cultura e os valores da sociedade na qual a escola estava inserida. [...] Um pouco antes da década de noventa do século XX, esse panorama começou a mudar essencialmente. O conhecimento, a tecnologia, a cultura, os valores, os costumes chamados tradicionais, foram quase pulverizados. Muitos ficaram absolutamente obsoletos. A escola e o professor estão sendo obrigados a mudar de modo essencial, se não desejam aparecer como produtos culturais arqueológicos (p. 70-1).

Essa citação chama a atenção para elementos que, de fato, influenciam as ações e a “vida na escola”, e de que modo esse contexto está sendo desafiado a mudar. Assim, para aprofundar conhecimento acerca do sentido da escola, percebo necessário compreender os tempos atuais no contexto dos processos de mudanças históricossociais, além da reflexão do que se entende por Educação e que Educação se deseja na sociedade atual.

Destaco, também, os múltiplos debates que foram e ainda são realizados sobre a escola enquanto instituição educativa: (1) se esse local contribui para a conservação da sociedade e de suas formas de relação, através de um papel reprodutor, ou, se colabora com ações transformadoras dessa sociedade; (2) a importância da escola e o quê – de fato faz – para a construção de uma sociedade democrática; (3) as ações educativas ou o que se faz em nome na escola esteve/está associado, na maioria das vezes, a uma perspectiva de ideal e de futuro, ou seja, à finalidade de preparar os sujeitos para o futuro, para um tempo depois do hoje, para algo que virá a acontecer; (4) as diversas relações da escola com o mundo do trabalho que intencionam preparar para o futuro e para o trabalho (perspectiva que associa a visão idealizada de um futuro promissor a partir da inserção na sociedade por meio do trabalho e, a escola, acaba sendo um local favorável para isso).

Hernández (2007) destaca três narrativas acerca da escola. Por narrativa o autor entende as formas de estabelecer a maneira como é pensada e vivida uma experiência. Na perspectiva do autor, a “narrativa dominante” sobre Escolas e Universidades é o principal problema que, atualmente, a Educação enfrenta e sua dificuldade em mudá-la. Apresento algumas dessas narrativas que começaram a ser configuradas no século XVI e mantêm-se quase intactas até hoje. Esse fato se deve, segundo Hernández (2007, p. 11), ao entendimento naturalizado de que: “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”:

- a única forma que se tem de agrupar os alunos é por idades;
- apenas um professor há de trabalhar por vez em cada grupo;
- os livros-texto são a fonte prioritária do aprendizado;
- o espaço da sala de aula há de ser fechado para facilitar o controle do grupo;
- as provas dão conta do que os alunos têm aprendido;
- separar por disciplinas, como divisões estanques, é a melhor forma de planejar o que se deve ensinar;
- os horários (fragmentados como uma grade televisiva) são a única maneira de organizar o tempo escolar;
- o exercício e a repetição são as melhores formas de favorecer o aprendizado;
- os alunos são uns indolentes e não têm interesse por nada, e que, por isso, há de se separar os melhores do resto;
- os professores são umas vítimas sofredoras, desamparadas e sem reconhecimento de seu trabalho;
- as famílias não se responsabilizam pela educação de seus filhos;
- a escola há de preparar para o amanhã e, especialmente, para ir à universidade;
- sua função é que os indivíduos se convertam em alunos (p. 11-2).

Essas narrativas, que ainda circulam na atualidade, são os fundamentos das reformas e das práticas que guiam a atividade educativa escolar. De acordo com o autor,

o discurso essencial da sociedade que criou a escola tal e como a conhecemos hoje tinha por base a aliança entre o Estado, a família e o que os professores faziam na escola. Todavia, esta relação ficou debilitada. Já não existe. Não coincidem os valores. Não há um projeto social compartilhado, nem os recursos para colocá-lo em prática. Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto. Apesar disto, continuam empenhados em seu afã regulador e normativo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 14).

A primeira, das três narrativas citadas por Hernández (2007) referente à escola, data do Iluminismo e na obtenção da democracia com base nos direitos do cidadão, de modo que a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a sujeitar-se para que deixassem de ser súditos e se convertessem em cidadãos. Assim, o responsável pela Educação era o Estado, em esforço conjunto com outras instituições normalizadoras, entre as quais a Igreja. A segunda narrativa, posterior à Segunda Guerra Mundial, acrescenta à narrativa anterior, a variante da liberdade e da democracia. E a narrativa atual considera os valores do mercado. Dessa forma, a Educação não é concebida como um direito, e sim: “[...] um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio” (p. 12). Segundo o autor, estudantes e seus núcleos

familiares são “clientes”, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida.

A Educação, entendida como um negócio, ressalta Mészáros (2008), é vista como mercadoria e objetiva qualificar os sujeitos para a atuação e inserção no mercado (de trabalho). A lógica da Educação passa a ser a do capital e utiliza, em suas ações, seus elementos constituintes: desumanização, individualismo, prioridade no lucro e incentivo à competição. E o que propõe o autor, com uma Educação para além do capital, é que o ser humano seja considerado parâmetro/referência e que a Educação qualifique o sujeito para a vida. O sentido da Educação e sua relação com o trabalho deve ser resgatado, além de suas possibilidades criativas e emancipadoras. O autor entende a Educação para além da sala de aula, da escola, da pedagógica e a considera uma abertura para o mundo, ganhando o espaço da rua e o espaço público. E, ainda, a Educação deve ser entendida como forma de superar as dificuldades da realidade social e só será, de fato, Educação, se for continuada, permanente e para a vida toda, como uma forma de conscientização e testemunho de vida.

Para compreender a Educação enquanto direito e não como um serviço/negócio – que forma os sujeitos para o mercado e não para a vida – se faz necessário pensar a escola e a sociedade tendo o ser humano como referência, e não o mercado e suas derivações. Para tanto, Hernández (2007) defende a necessidade da construção de uma “nova narrativa” sobre a sociedade, a Educação e a escola a partir de outras maneiras de entender o que pode ser a Educação escolar:

[...] uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo (p. 15).

O autor destaca algumas características e desafios para a construção dessa nova narrativa:

- a) as concepções e as práticas pedagógicas podem e devem ser questionadas, pois não há algo que deva ser assim e não possa ser de outra maneira;
- b) o que acontece na escola pode ser apaixonante. A escola pode ser um lugar de “[...] prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo

percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15);

c) ruptura com a norma da homogeneização:

Na escola, todos devem fazer os mesmos exercícios, repetir a resposta única pensada pelos autores do livro-texto e de seu profeta, o professor. Todos olham para o mesmo horizonte: entrar no sistema produtivo ou chegar à universidade. E não se pensa que a educação para todos pode ter outra finalidade em um mundo incerto e de subjetividades mutáveis. Por isso, é importante a pluralidade em contraposição à homogeneização. Aproveitar as diferenças em vez de considerá-las um problema. A partir daí, torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais, reconhecidas e a inventividade de todos e de cada um valorizada (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15-6).

d) o autor chama a atenção para o entendimento de uma “comunidade aberta ao aprendizado”, em que cada sujeito influencia e contribui, o que implica questionar o entendimento de que o docente possa ser o único responsável pelo que acontece em sala de aula, “Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16);

e) ensinar é um ato performativo:

Não vale dizer, então, que os estudantes não têm interesse e que não se esforçam, mas que é preciso encontrar formas de compreendê-los mediante relações de reciprocidade. [...] O professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa à aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16).

Ao refletir sobre o contexto escolar, Hernández (1999) observa que, se um dos entendimentos acerca da escola é preparar para o futuro, isso significa, “preparar para seguir aprendendo toda a vida” (p. 58). O autor questiona se, na atualidade, há um projeto coletivo de escola, um projeto que conecte docentes e estudantes, ou seja, um projeto compartilhado de mundo e de sociedade. Penso que esse, seja, ainda, um dos desafios da escola nos dias atuais.

Procurando relacionar essas narrativas com a teorização curricular na Educação e na Educação Física, apresento os destaques de quatro momentos históricos organizados por

Neira e Nunes (2009): Tradição e Modernidade; Industrialização e Tecnicismos; Democracia e Crítica Social; e Globalização e Mercado, esquematizados no quadro a seguir:

CONTEXTOS	CARACTERÍSTICAS
TRADIÇÃO E MODERNIDADE	Contexto de revolução e de mudança: ressurge a Educação Física na escola, integrando-se à Educação Moral e à Educação Intelectual como bases para a Educação Integral do homem moderno. Visando as finalidades fundamentais da escola moderna (a razão, a igualdade e o nacionalismo) a Educação Física tencionava educar os corpos rebeldes das crianças e jovens, objetivando, para além dos muros escolares, práticas corporais que efetivassem os mesmos propósitos.
INDUSTRIALIZAÇÃO E TECNICISMOS	Na primeira metade do século XX a escola foi chamada a contribuir com a ideia da sociedade produtivista. O processo de atomização gerado na esfera trabalhista foi reproduzido no âmbito escolar. A Taylorização do ensino promoveu alterações na finalidade da escolarização e da Educação. Os docentes se preocupavam em garantir o controle e a obediência de estudantes e estes últimos elaboravam estratégias para sobreviver aos ditames educacionais (memorização, exercícios, filas). Orientado pela concepção pedagógica tecnicista: métodos e técnicas para ensinar com o máximo de eficácia.
DEMOCRACIA E CRÍTICA SOCIAL	1961: Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Abertura democrática efetivada nos anos de 1980. As pessoas envolvidas com a Educação se empenharam para obter o direito e o dever de participar na definição da política educacional e na luta pela valorização da escola pública. Nesse contexto, no lastro da pedagogia crítico-reprodutivista, libertadora e emancipatória, se estabeleceu um amplo debate sobre o sentido e o significado de um ensino de Educação Física pautado, predominantemente, pelas Ciências Psicobiológicas. Era necessário que a Educação Física entrasse em crise. Novas teorizações na área através do paradigma emergente das Ciências Humanas: História, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social, Semiótica, Política, dentre outros.
GLOBALIZAÇÃO E MERCADO	Projeto neoliberal de Educação: pretende que as escolas preparem melhor os estudantes para a competitividade do mercado nacional e internacional, reforçando os discursos do individualismo e da afirmação de uma identidade baseada no mercado, convertendo produção cultural em mercadoria de consumo. Tal discurso contagiou a área da Educação Física, influenciando e determinando o surgimento de instituições, modalidades, eventos, mercado estimulado pela mídia, dentre outros. As concepções de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde” fizeram reforçar o individualismo e o discurso do acúmulo de benefícios como resultado do esforço pessoal.

Quadro 1: Contexto históricossocial e características da escola, da Educação e da Educação Física.
Fonte: Quadro adaptado de Neira e Nunes (2009).

É possível pensar que a escola, constrói interesses e práticas conexas a cada contexto histórico. Dessa forma, não seria possível falar em sentidos dessa instituição educativa, sem relacioná-los ao contexto histórico em tela.

2.2 ESCOLA E SOCIEDADE

Nesse momento, uma das reflexões que proponho sobre a escola é a de compreender esta instituição educativa enquanto um produto do processo de modernização (TEDESCO, 1998; ENGUITA, 2004). Enguita (2004), ao referir-se às sociedades primitivas ou pré-históricas da Antiguidade e da grande maioria das civilizações pré-industriais, destaca a mudança suprageneracional ou a sociedade sem escolas, em que a incorporação precoce a posições e papéis estáveis e, provavelmente, herdados era o que se esperava dos sujeitos dessas sociedades, pois, “ao crescer, cada geração deverá incorporar-se ao mesmo mundo ao qual se incorporou e já domina a geração anterior” (p. 15). Nessa forma de organização social, pertencia aos adultos ensinar tudo o que uma criança necessitava, deveria e podia aprender, não havendo necessidade de uma instituição que se ocupasse da educação. A transmissão do conhecimento era basicamente oral e centrada em temas mitológicos, comportamentos e habilidades necessárias para a sobrevivência. A instituição educativa era a família ou a comunidade imediata e os agentes educativos eram os adultos dessas comunidades, sendo que sua base principal era a própria experiência. O autor continua sua argumentação ao discutir o período histórico da modernidade, compreendido como,

[...] um conjunto de mudanças de tal envergadura e profundidade que, por si mesmas, representam, cada uma delas, a passagem a um mundo distinto do anterior. Entre outras, a passagem da agricultura à indústria – ou antes, da agricultura de subsistência à agricultura comercial – e do trabalho de subsistência ou por conta própria ao trabalho de cooperação e assalariado; do campo à cidade; da tradição oral e do analfabetismo generalizado à cultura escrita e à alfabetização em massa; das crenças mágicas, religiosas e tradicionais à cultura escrita, científica e racional (isso entendido no sentido de uma articulação meios-fins); das pequenas comunidades e dos poderes senhoriais às nações, aos Estados modernos e à cidadania (ENGUITA, 2004, p. 17).

Esse autor destaca que a figura da fábrica ou a organização cooperativa do trabalho “[...] representou uma ruptura radical com a economia de subsistência (unidades familiares autossuficientes logicamente camponesas) e com o trabalho por conta própria para o mercado (artesanato, agricultura comercial, pequeno comércio)” (p. 29). As antigas gerações já não conseguiam introduzir as mais novas no mundo que as esperava, e a família e a comunidade imediata vão perdendo, em grande parte, suas funções educativas. Assim, “[...] requerem-se, ao contrário, instituições novas e agentes próprios, e é justamente isso o que

serão, antes de tudo, a escola e o magistério” (p. 17). Trata-se de uma época com ideias de progresso, de avanço, de desenvolvimento histórico que possibilita à expansão da escola, “[...] por isso, é um período no qual o magistério se sente incumbido de uma missão, de um propósito que lhe foi atribuído e é reconhecido pela sociedade” (p. 18). O autor destaca esse período como a época dourada da instituição escola.

Enguita (2004) ressalta, ainda, que o desenvolvimento da escolarização universal tem a ver com duas grandes instituições da modernidade: o Estado-Nação e a empresa industrial. Assim, “[...] a escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado” (p. 29). Na realização desta pesquisa, ao refletir sobre a escola na atualidade, o professor Julio¹⁵ faz a seguinte comparação:

Se a gente parar pra pensar a estrutura que a escola é hoje é uma estrutura muito antiga, que remonta a época da própria relação com a questão industrial. Cada um com a sua tarefa, tu aprende isso, pra depois tu aprender isso, pra depois tu aprender isso. Então, é uma fragmentação, tem que seguir uma lógica formal. Ou seja, tu tem que aprender isso, desse horário até esse horário é isso, desse horário ou, às vezes, não dá conta. A gente tem a experiência, bom, às vezes, uma hora pra mim é muito, mas dependendo da atividade que eu quero planejar é pouco (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Corroborando à narrativa de Julio, a docente Débora reflete sobre o fato de ter que lidar com o tempo demarcado, especificamente nas aulas de Educação Física, e o tempo pedagógico, ou seja, o tempo necessário para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem nessas aulas:

Eu acho que, por exemplo, tu [docente] tá com, às vezes, cinquenta minutos, mas o trabalho tá muito bacana lá nos cinquenta e cinco, sabe? Tem coisas que tu, uma brincadeira, eu não sei como são as outras áreas, mas, às vezes, a criança tá aprendendo muita coisa, tá super-rico ali e não! É hora de cortar e a escola poda isso (Entrevista docente Débora, 28/03/12).

A docente também reflete sobre a estrutura da sala de aula, e da forma fragmentada que a escola ainda lida com o corpo e a mente de estudantes:

¹⁵ Os nomes dos colaboradores desta pesquisa foram substituídos para lhes preservar a identidade. Os nomes das escolas também foram substituídos.

Eu acredito que a gente vê em fragmento, a gente vê essa questão mente e corpo separada mesmo, acredito que tem um paradigma, tem uma questão de padrão ainda, por mais que digam ‘não, tudo mudou, tudo é relativo’, não! Quando tu ainda vê a mente pra cá e o corpo pra lá, as ações que têm dentro da escola são assim. Tanto que a gente não consegue mudar, se tu observar o entorno as aulas, boa parte é sentado na classe, independente, então, quer dizer assim ó, então, não, ainda a separação tá sendo feita, as atitudes não mudaram. E eu acho que quando as atitudes mudam é sinal que o pensamento mudou de verdade, o que tu acredita mudou (Entrevista docente Débora, 11/04/12).

É possível perceber algumas das críticas que os docentes colaboradores desta pesquisa fazem à escola na atualidade: estrutura organizacional em que cada docente é responsável por uma tarefa; aprendizagens por pré-requisitos e seguindo uma sequencialidade de conhecimentos; horários definidos e inflexíveis para construção de aprendizagens; entendimento do estudante a partir da dualidade corpo e mente.

Ao tratar sobre a gênese da escola, Tedesco (1998) ressalta que, ao menos nas sociedades ocidentais, o sistema educacional que se conhece hoje teve seu início no final do século passado e procurou responder “[...] às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado” (p. 25). A história da Educação ocidental está intimamente relacionada à história da construção da Nação, da democracia e do mercado:

Com diferenças segundo os países e as culturas políticas, em fins do século passado expandiu-se a estratégia de criar um *sistema* educacional articulado em níveis – primário, secundário e superior – correspondentes às idades das pessoas e ao lugar que cada setor social ocuparia na hierarquia social. *Sequencialidade* e *hierarquização* foram as duas categorias em torno das quais organizou-se a atividade educativa escolar. [...] A sequência está vinculada à capacidade evolutiva dos sujeitos, mas também à hierarquia das posições sociais (TEDESCO, 1998, p. 25) [grifo do autor].

É possível perceber que a relação entre escola, família e trabalho – instituições que se caracterizavam, no momento histórico supracitado, como centrais, definidoras das vidas dos sujeitos e provedoras de certa segurança e identidade – na atualidade, e, a partir de Dayrell (2003) – estão perdendo seu papel centralizador e orientador de valores, especialmente com as gerações mais novas. Nos dias atuais, essas instituições estão se tornando menos centrais e mais flexíveis.

Vale lembrar que, historicamente, a escola pública e obrigatória foi projetada e se desenvolveu como uma instituição que concorria e ocupava espaços que, tradicionalmente,

pertenciam aos agentes tradicionais de socialização¹⁶ – a família e a Igreja – o que não resultou em um processo livre de lutas e com acordos ocasionais, pois, “[...] a escola pública representava os valores e os saberes universais, aspectos que se colocavam acima das normas culturais particulares dos diversos grupos que compõem a sociedade” (TEDESCO, 1998, p. 28).

Tedesco (1998), ao tratar a escola como um produto do processo de modernização, destaca como ponto de partida de sua análise o fato de que se está vivendo, hoje, um processo de profunda transformação social, ou seja, se está diante do surgimento de novas formas de organização social, econômica e política: sociedade da informação, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-industrial, nova Idade Média, terceira onda, são algumas das expressões que diversos autores popularizaram nos últimos anos. Não aprofundando as diferenças de perspectivas e de enfoques, Tedesco (1998) destaca que essas análises associam a entrada no novo milênio à conformação de uma nova estrutura social. Assim: “[...] estaríamos não só diante da possibilidade de uma mudança social profunda, mas também diante do surgimento de uma ‘nova forma de vida sobre a terra’ ” (p. 17) [grifo do autor].

Ao refletir sobre uma dessas mudanças históricossociais, em relação à formação dos sujeitos, Tedesco (1998) trata do “déficit de socialização”. Em sua análise, as instituições educativas tradicionais – particularmente a família e a escola – estão perdendo a capacidade para tratar de construções relativas a valores culturais e sociais. O autor ressalta que esse déficit não foi contemplado pelos novos agentes de socialização, no caso, os meios de comunicação de massa, os quais não foram projetados como entidades responsáveis pela formação das pessoas, pelo contrário, seu projeto supõe que essa formação já esteja constituída, porque atribui aos próprios sujeitos a responsabilidade pela escolha das mensagens que querem receber.

No entendimento de Neira (2004), a compreensão da escola – instituição que objetive o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações – centra-se em uma perspectiva um tanto conservadora: a contribuição da reprodução social e cultural, como condição para a manutenção da sociedade. Nas palavras do autor,

¹⁶ Lembro Touraine (2007) ao destacar as “agências de socialização”, nome dado à escola e à família ao definir a Educação como socialização. Sugiro que a Educação seja pensada para além dessa categoria.

a escola, contudo, não é a única instituição social que cumpre essa função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem, de modo direto, influência no componente reprodutor da comunidade social. [...] A esse processo de socialização, não tão simples nem passível de aplicação linear ou mecânica, denominamos relação pedagógica. Tal relação que vincula o professor e o aluno por meio do conhecimento tem se dado conforme uma perspectiva conservadora e lógica (p. 54-5).

Ainda sobre o processo de socialização, Tedesco (1998) salienta que este foi classicamente dividido em duas fases: a primária e a secundária. A primeira seria o momento em que o sujeito vive a infância e torna-se parte integrante da sociedade, o que, na maioria das vezes, ocorre na família: espaço em que se aprende a linguagem e os esquemas básicos de interpretação e de ação no mundo. A carga afetiva e a identificação são as duas principais características dessa etapa. A segunda seria o processo vivido posteriormente, “[...] que incorpora o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 31). Refletindo, sobre a Educação Básica, Moll (2004) questiona sobre o que tratamos ou a que nos referimos quando falamos dessa forma de educação:

O que é básico e o que é fundamental quando falamos dos processos educativos institucionalizados por intermédio da escola e que são obrigatórios para o conjunto da população na chamada idade escolar? Essa é uma questão necessária, porque o exercício de sua resposta pode colaborar para *recobarmos o sentido do exercício educativo* realizado no cotidiano das escolas e pensarmos nas possíveis mudanças (p. 107-8) [grifo da autora].

Já, Hernández (2006) destaca:

No caso concreto deste final de século, faz-se perceptível, sobretudo nos últimos 20 anos, uma série de transformações no universo da socialização (sobretudo fora da escola) dos alunos que seguem a educação obrigatória (desde a escola infantil à secundária) e que afetam não só o que “têm de saber” para compreender o mundo, mas também o que tem de saber para compreender a si mesmos (p. 01) [grifo do autor].

Na sociedade atual, tanto a socialização primária quanto a secundária estão sendo abaladas e questionadas. Segundo Tedesco (1998), “a modernização social” promoveu, entre outros fenômenos, “[...] a incorporação da mulher no mercado de trabalho, a tendência a reduzir o número de filhos, o aumento de separações e do número de filhos que vivem sozinhos ou com um dos pais” (p. 33-4). Desse modo, novos sentidos foram construídos sobre o que se entendia por família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos. Assim, quando

trato, nesta Tese, sobre “núcleos familiares”, refiro-me ao grupo de sujeitos que permanece ou está junto por situações diversas de suas vidas, em que, especificamente, há adultos responsáveis por crianças e jovens. É possível perceber que as mudanças nos núcleos familiares e em suas responsabilidades sugerem que as associações de pessoas podem estar relacionadas tanto a condições financeiras quanto a laços consanguíneos ou afetivos. Além de pai/mãe, também avós/avôs e irmãs/irmãos, em grande parte, tornam-se responsáveis pelas crianças; sendo que, o segundo grupo, inclusive, assume o sustento principal das famílias.

Uma das características fundamentais da sociedade atual e das novas configurações familiares, de acordo com Castells (1996), é a transformação da condição da mulher na sociedade, especificamente sua entrada massiva no mercado de trabalho. E, na perspectiva do autor, o primeiro local a sentir essa mudança tem sido a família. Assim, no entendimento desse autor, essas novas gerações socializam-se à margem dos modelos tradicionais da família patriarcal e estão sendo expostas, desde muito cedo, a enfrentar diferentes mundos e diversos papéis de adultos.

Nesse sentido, destaco para reflexão dois aspectos: (1) é possível considerar que na sociedade atual não seja mais possível associar a socialização primária, especificamente ao núcleo familiar; e, (2) tampouco, pensar que as socializações (primária e secundária) acontecem em grupos diferentes. Em diversas realidades, e os docentes vivenciam tal fato, a escola está compreendendo essas duas formas de socialização. De acordo com Tedesco (1998), havendo perda da capacidade socializadora primária, o mesmo acontece com a secundária e as causas são diversas, pois,

[...] vão desde fatores internos, tais como a massificação da educação, a perda do prestígio dos docentes e a rigidez dos sistemas educacionais, até fatores externos, como o dinamismo e a rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos meios de comunicação de massa (p. 37).

Refletindo sobre a instituição escola, Silva Júnior e Ferretti (2004) destacam sua origem na produção histórica do Estado moderno, com sua forma histórica e seus objetivos sociais de contribuir “[...] para a manutenção e regulação do pacto social de um determinado momento histórico, bem como de socializar o conhecimento acumulado pela humanidade (transformado e selecionado por meio de pedagogias e do currículo) [...]” (p.

49). Segundo os autores, a identidade histórica dessa instituição deve ser compreendida no institucional, na organização derivada desse institucional e na cultura escolar no Estado moderno, pois, “[...] no Estado estaria toda a origem histórica do institucional de qualquer instituição ou organização da sociedade” (p. 53)¹⁷. Não pretendo, nesse momento, aprofundar a discussão sobre a constituição do Estado, e sim, marcar a criação da escola e sua relação com essa instituição. Assim, as escolas públicas, gratuitas e laicas, têm sua origem na Modernidade, especificamente no Estado Moderno, em meio ao curso de um movimento de ruptura com as estruturas sociais próprias do Feudalismo, que comportava em sua constituição a Igreja Católica:

A educação, antes religiosa, passa a estatal, pública e, na transição para o século XX, a democrática [...]. O ordenamento jurídico-burocrático do Estado moderno institui a escola com base no princípio liberal de que a educação é direito de todos e dever do Estado. A educação religiosa formaria os fiéis; a estatal, os funcionários do novo Estado; a pública, o cidadão produtor do pacto social liberal, assim como essa educação consolidaria e contribuiria para a regulação do pacto social na era moderna (SILVA JÚNIOR e FERRETTI, 2004, p. 57).

Nesse contexto, é necessário considerar as especificidades da instituição escola, em sincronia com a função que a sociedade lhe atribui: a de promover a formação do sujeito social por meio de sua forma escolar. De acordo com Silva Júnior e Ferretti (2004),

sua função social precípua, ainda que não única, refere-se à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dos quais uma parte selecionada compõe o núcleo da organização escolar (o currículo), ainda que este não se circunscreva ao rol das disciplinas, referindo-se mais propriamente ao conjunto de atividades que a escola realiza para cumprir sua função social. É a partir dessa função e em razão dela que toda a estrutura organizacional da escola é montada, estrutura que é cada vez mais posta em tensão pela rápida mudança nos contextos social e de produção do conhecimento, assim como pelas alterações que são solicitadas à instituição escolar em vista de tais mudanças (p. 64).

Compreendendo a escola enquanto instituição e uma criação da modernidade Silva Júnior e Ferretti (2004) enfatizam que,

¹⁷ Silva Júnior e Ferretti (2004) definem o Estado como “A instituição que configuraria todas as demais instituições da sociedade em direção ao bem comum para a continuidade do gênero humano, para buscar a harmonia de um determinado estágio societal e evitar um estado de guerra que produziria a possibilidade de desaparecimento do ser humano” (p. 51).

a discussão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade tem o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado período histórico. Em nosso caso, a modernidade. Instituir a sociedade significa produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais e também instituem o pacto social burguês no período aludido, por meio da materialidade da prática social. Isso nos leva a buscar a origem do institucional, para bem entendermos tal dimensão na escola, ela também uma instituição da modernidade (p. 49).

Tardif e Lessard (2007), do mesmo modo, conectam a trama histórica da escola ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos: “[...] ela é uma instituição típica das sociedades do trabalho. [...] Dessa forma, ela é uma organização central da sociedade industrial e nos Estados-Nações” (p. 24). Segundo esses autores a escola moderna reproduz, em sua organização interna, características retiradas do “mundo usineiro” e “militar do Estado”:

Ela [escola] trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos de aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho [...] sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva [...] (p. 24-5) [grifo dos autores].

Nesse sentido, a escola tem sua origem na sociedade moderna, como espaço privilegiado da burguesia e, assim, como alvo de disputas. Neira (2007) observa que a escola, “ao permitir o acesso de toda população, [...] vem sendo frequentada por diferentes grupos culturais e sociais, cada qual com suas necessidades e expectativas [...]” e, questiona: como podemos garantir o convívio e a construção de conhecimento de e entre pessoas tão diferentes?

Investigações recentes realizadas por pesquisadores do Grupo F3P-EFICE têm procurado relacionar as mudanças históricossociais que incidem na sociedade atual com a escola e a prática pedagógica em Educação Física no contexto da RMEPA (DIEHL, 2007; WITTIZORECKI, 2009; LOURENÇO, 2009). Destaco as considerações de Diehl e Molina Neto (2010), que identificam algumas mudanças históricossociais que interferem na prática

pedagógica de docentes de Educação Física. Uma dessas mudanças trata do crescente fluxo migratório pelo qual passam os núcleos familiares de estudantes dessas escolas. Os autores analisam que as migrações internas de pessoas de baixa renda de um local a outro, nas regiões periféricas da cidade de Porto Alegre, é um elemento que interfere significativamente na interação entre estudantes e entre estes com docentes e as escolas. Assim, ressaltam que a constante chegada e saída de moradores nas e das comunidades periféricas provoca instabilidades afetivas, econômicas e sociais nos relacionamentos interpessoais, nos grupos da comunidade e na própria escola.

Acrescento, ainda, algumas mudanças históricossociais identificadas em pesquisas realizadas por esse coletivo em escolas da RMEPA, que estão impactando diretamente a prática pedagógica de docentes nesse contexto, por exemplo: a cultura da violência urbana (simbólica e material) vivida por docentes e estudantes no interior das escolas; as novas organizações familiares desses estudantes; o fluxo migratório urbano pelo qual passam os núcleos familiares de estudantes na cidade de Porto Alegre; e os processos de globalização da economia vividos nos últimos anos (BOSSLE e MOLINA NETO, 2009; DIEHL e MOLINA NETO, 2010; LOURENÇO, 2009; WITTIZORECKI, 2009). Especificamente sobre a globalização, Triviños (2001) propõe a seguinte reflexão:

A privacidade do lar foi demolida. O diálogo, que tende a desaparecer se nutre agora de informações e valores que não são próprios de nosso meio cultural. O mundo globalizado penetra em nossas vidas com mensagens estranhas a nossos costumes e valores. Somos barbaramente colonizados. Não podemos deter o avanço globalizado do planeta, mas a escola, o professor, e os grupos socialmente postergados, poderão empregar o diálogo, o contato direto entre as pessoas, e criar novos rumos a essa globalização que se esqueceu, em grande medida, das dimensões morais positivas dos seres humanos (p. 71).

Ao relacionar as mudanças históricossociais com a Educação e com os docentes que trabalham em escolas, Tedesco (1998) destaca que “[...] o mais importante é o consenso em reconhecer que o *conhecimento* [...] constitui a variável mais importante na explicação das novas formas de organização social e econômica” (p. 20) [grifo do autor]. E faz o chamamento para a seguinte reflexão:

A profundidade do processo de mudança social que ocorre atualmente nos obriga a reformular as perguntas básicas sobre os fins da educação, sobre quem assume a responsabilidade de formar as novas gerações e sobre qual legado cultural, quais valores, qual concepção de homem e de sociedade desejamos transmitir (p. 23).

Ainda sobre esse tema, Carnoy (2003) observa que a vida das pessoas no mundo atual está mudando, e mudando em alto grau de rapidez. A vida está acontecendo no chamado “tempo real – ao vivo”, pois a difusão das informações é simultânea à sua produção. Em relação ao trabalho pedagógico, o autor enfatiza quatro complexos elementos relacionados à sua atratividade social: os salários relativos aos docentes, o julgamento manifestado pelo conjunto da sociedade sobre essa forma de trabalho, o isolamento parcial que experimentam os docentes em seu trabalho e o grau de profissionalismo que lhes é reconhecido pela burocracia da Educação.

Além dessas questões específicas que fazem parte do contexto das escolas, outros fenômenos estão adentrando na Educação e impactando essa área, por exemplo: a evolução do mercado de trabalho e do sistema educacional; a privatização como meio eficaz de garantir a qualidade da Educação; a multiplicidade das avaliações transnacionais dos sistemas de ensino e a adoção maciça das tecnologias de informação para a formação docente, concretizada, especialmente, nas atividades de Educação a Distância (EaD) (CAILLODS, 2003).

Nesse momento, saliento que a abordagem feita em relação às mudanças históricossociais foi no sentido de mapear o que vem atravessando a vida e influenciando as ações do sujeito no mundo atual. Ressalto, além disso, que essas mudanças estão ligadas umas às outras, e a forma que escolhi para apresentá-las refere-se a uma opção organizacional das informações e das apropriações que construí a partir das leituras realizadas. Enfatizo que a discussão específica sobre cada uma dessas mudanças não é o foco central da Tese. A discussão sobre essa temática objetiva contextualizar histórica e socialmente o problema de conhecimento em pauta.

2.3 ESCOLA E EDUCAÇÃO

A partir do exposto até o momento é possível pensar que o contexto históricossocial do qual a escola é integrante, constituinte e constituída está atravessado por diversas perspectivas: ações decorrentes das Políticas Públicas; os processos de ensino e de aprendizagem característicos do sistema escolar – em que participam, em primeira esfera, docentes e estudantes –; as influências das Organizações Não Governamentais (ONGs); influências de cunho político-econômico – por exemplo, as Avaliações Externas e as ações dos Organismos Internacionais (Agências Multilaterais), como é o caso do Banco Mundial (BM), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros – .

Nessa perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que as reformas educacionais implementadas nos anos 1990 foram articuladas pelas recomendações das agências acima citadas, pois: “[...] o discurso governamental, de organismos multilaterais e empresários brasileiros deságuam, necessariamente, na afirmação da importância estratégica da escola para a ‘nova ordem’ mundial [...]” (p. 12) [grifo das autoras]. Especificamente sobre o BM, Sancho Gil (1999) ressalta:

Até a Segunda Guerra Mundial, e desde a perspectiva européia, a melhora da escolaridade esteve ligada a personalidades do mundo da cultura (entendida em um sentido amplo), a pedagogos (que podiam proceder de campos diferentes, da medicina às artes) que tinham idéias e as levavam à prática (de Decroly a Montessori ou Stern, da Ferrer e Guardia e Giner de los Rios a Rosa Sensat) e aos próprios docentes (este seria o caso dos movimentos de renovação pedagógica na Espanha). Nos Estados Unidos as inovações e reformas escolares passaram a ser promovidas pelos governos, pelas fundações com interesses no sistema de produção e, pelos especialistas. Com a conversão dos Estados Unidos em potência hegemônica, esse modelo foi estendido a outras realidades. Na Europa Ocidental, este fato tolheu a iniciativa dos docentes e das figuras relevantes do meio cultural que lutavam pela melhoria do ensino passando o seu controle a ser assumido pelos governos e organismos supranacionais como o Banco Mundial e a Oficina para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu – OCED (p. 33).

Na sociedade atual é necessária a reflexão sobre as políticas de ações dos Organismos Internacionais e sua relação com a Educação. A atual organização da sociedade, a partir do sistema social capitalista, implica, dentre outros elementos, que as leis que gerem a sociedade são as associadas ao mercado, ao capital e aos modos de produção.

Assim, as influências do BM estão relacionadas ao processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, e o Brasil, devido aos processos de globalização, está se alinhando a essas políticas¹⁸. A partir disso, que Tommasi, Warde e Haddad (2009) procuram compreender o sentido e o impacto do BM no campo educacional brasileiro e destacam que a cooperação técnica e financeira entre o Brasil e o BM data da primeira metade dos anos 1970. Portanto, tal relação não é recente; o novo é a natureza e a dimensão da influência do BM no volume dos recursos aplicados e no impacto das suas orientações nas reformas educacionais, isto é: (1) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; (2) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, “embeber” o campo educativo da lógica do campo econômico; (3) subjugar os estudos, os diagnósticos e os projetos educacionais a essa mesma lógica.

Os autores supracitados destacam que desde a criação do BM, no ano de 1944, os Estados Unidos da América (EUA) sempre tiveram maior peso na sua gestão. Isso ocorre porque nos Estatutos do BM é estabelecido que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte do capital, o que assegura aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação. Vale destacar que o BM é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA). No ano de 1992, o BM assumiu a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Até o ano de 1996, 176 países eram membros do BM, e seus lucros cresceram de forma significativa, se comparar os 500 milhões de dólares de empréstimo no ano de 1947, com os 24 bilhões no ano de 1993. Para concluir essa apresentação de dados, destaco que

¹⁸ Segundo Carnoy (2003), o neoliberalismo pode ser entendido como uma doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, em um grau mínimo. Moraes (2001) destaca três significados do termo neoliberalismo: “1) uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2) um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoções de eventos; 3) um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (p. 10) [grifo do autor].

até o ano de 1956, 65% das operações do BM concentrava-se em países europeus; de 1956 a 1968, incluíram os países em desenvolvimento, especificamente investimentos em infraestrutura e industrialização, totalizando 70% dos empréstimos para energia, telecomunicações e transportes. E, a partir de 1980, o BM tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, “[...] responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (SOARES, 2009, p. 21). Não pretendo aqui fazer uma análise profunda sobre esse Organismo Internacional, e sim, iniciar o debate sobre sua influência nos rumos que a Educação (brasileira) vem adotando nos últimos anos, considerando-se que este se tornou o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional.

Tommasi, Warde e Haddad (2009) ressaltam que, atualmente, o BM tem pouco em comum com a organização que foi criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods. Sua fundação foi vinculada ao Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo ambas as instituições criadas devido à preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no período pós-guerra (a partir dos 44 países que se reuniram em Bretton Woods). Posteriormente, o BM se envolve no processo de estabilização e de expansão do sistema capitalista mundial. Ao longo dos anos 1950 o BM foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, tal como é hoje. Assim, nos últimos cinquenta anos o BM passou por diversas transformações, em termos de “[...] ênfase de políticas, alocação setorial de recursos ou prioridade em termos de países e importância política” (SOARES, 2009, p. 15). Vale lembrar, ainda, que em 1970 o BM perdeu importância ante o rápido crescimento do crédito bancário privado. Nas palavras de Soares (2009):

Dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados – que passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, já que os bancos privados interromperam seus empréstimos para esses países após a moratória mexicana –, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. [...] [exercendo] amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (p. 21).

A partir das profundas influências que o BM exerce nos rumos do desenvolvimento mundial, sua importância, na atualidade, deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, “[...] mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (SOARES, 2009, p. 15), por exemplo: os efeitos sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital; em se tratando de Educação, há prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional, porque são os economistas que pesquisam a Educação e estão produzindo a moldura conceitual e metodológica para essas reformas.

Assim, é possível perceber que a Educação começa a ser pensada e organizada como um bem a ser adquirido e não como um direito humano, passando a ser influenciada, de forma direta e direcionada pelos preceitos do mercado. A Educação, e o que se faz em seu nome, na atualidade, se tornou um excelente negócio. É possível perceber, ainda, nas novas orientações ao sistema educacional, intensa ênfase no individualismo e na competitividade, como se observa nas Políticas Públicas das avaliações externas, em que o Estado passa a ter um papel mais avaliador do que executor. Nas palavras de Peroni (2009), o momento histórico atual pode ser compreendido como o tempo de “mercadificação de tudo”: “[...] com os empresários definindo o conteúdo da gestão pública e os direitos sociais materializados em políticas universais transformados em políticas fragmentadas e focalizadas” (p. 49).

A partir dos anos 1980 os Organismos Internacionais iniciaram fortes investimentos no setor educacional, orientados pela lógica capitalista de que recebe mais dinheiro, o país que contemplar uma série de imposições, por exemplo, mais formação, menos evasão, menos repetência, dentre outros. A partir disso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), destacam que os fazeres da Educação e da escola não são continuamente os mesmos, portanto, se alteram em relação a cada contexto histórico e social. Neira e Nunes (2008) lembram que, “ao investigarmos a escola e o processo de escolarização, verificamos que vários significados foram dados à sua função social no transcorrer da história” (p. 70).

Santos (2003), ao analisar a obra de Bernstein, ressalta que a escola, para cumprir seu papel social, deve garantir os direitos dos sujeitos em três níveis: individual, social e político:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (p. 23).

Para que uma sociedade seja justa, destaca Apple (1982), é preciso que tanto em seus princípios quanto em suas ações contribua para favorecer os menos favorecidos, e maximizar os privilégios dos menos privilegiados. Assim, penso que um dos desafios da escola contemporânea trata da forma como lida com o conhecimento para construir ações democráticas e justas. Especificamente sobre o conhecimento, compartilho do entendimento de Freire (1996a) de que a Educação e o ensino não podem se aproximar da transferência e transmissão deste, e sim, criar as possibilidades para sua produção e sua construção, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Como esse processo de ensino e de aprendizagem tem sido levado em conta na escola contemporânea? Em que momento a capacidade crítica de estudantes, sua curiosidade, sua insubmissão, suas necessidades estão sendo enfatizadas na escola? Estas são algumas questões que me motivaram para a construção desta Tese, porque entendo a escola enquanto um território de lutas constantes e, de acordo com Giroux e Simon (1995),

[...] escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer seu poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (p. 95).

Destaco, ainda, as teses de Gadotti (2002) que ajudam a entender o ato de aprender, para, a partir dele, entender o ato de ensinar. Segundo este autor, as teses a seguir foram recolhidas de suas múltiplas vivências, seja de sua prática, seja dos referenciais teóricos que estudou, mas, especialmente, de seus vinte e três anos de convivência com Paulo Freire: “Aprendi dele muitas lições. Tivemos oportunidade, com frequência, de trocar idéias sobre isso. Paulo, como educador, estava preocupado constantemente com o ato de aprender, de escutar, de ensinar. Reúno aqui pelo menos sete teses sobre esse tema” (p. 11):

1. Aprendemos a vida toda. Não há tempo próprio para aprender.
2. Aprender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram história para fazermos história.
3. O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender.
4. É o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende.
5. Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida.
6. É preciso tempo para aprender e para sedimentar informações. Não dá para injetar dados e informações na cabeça de ninguém. Exige-se também disciplina e dedicação.
7. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 25) [grifo do autor].

Complementando o exposto acima, destaco as contribuições de Freire (1996b) ao enfatizar que toda situação educativa envolve quatro aspectos:

- a) Presença de sujeito. O sujeito que ensinando aprende e o sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento ou o que o professor (educador) deve ensinar e que os alunos (educandos) têm que aprender. Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É justamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento no qual se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige que o educador assuma, de forma ética, seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de “decidir”, portanto, de “romper” e de optar por um sujeito participante e não por um objeto manipulado.
- d) Métodos, processo, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico (p. 55) [grifo do autor].

Penso que a escola, na atualidade, possa ser entendida como uma instituição educativa que inclua as reais necessidades de vida e de viver, tanto para docentes quanto para estudantes. Estabeleço essa relação, pois, penso que o que acontece no interior da escola está associado a um elemento que considero de significativa importância: o tempo compartilhado. Não se pode desconsiderar, quando se pesquisa a escola, o tempo real vivido por docentes e estudantes nesse contexto, seja trabalhando, realizando atividades ou tarefas diversas. Quanto tempo de vida, efetivamente, os docentes dispõem em sua relação com a escola semanalmente? Incluindo aí, além do tempo de trabalho de fato, o

deslocamento para a escola, as tarefas que realizam no momento de troca de turno, os planejamentos, os afazeres em casa, as correções das tarefas dos estudantes, o tempo dedicado ao estudo e à formação, dentre outras atividades. Como seria a compreensão desse tempo de docentes que trabalham de quarenta a sessenta horas semanais? E como se inter-relacionam no cotidiano da escola as experiências vividas para além do trabalho? De que modo os docentes vivem o mundo da vida: o tempo de lazer, o tempo de descanso, o tempo das relações interpessoais? Melucci (1997) destaca que “tempo” é uma categoria básica através da qual se constrói a própria experiência.

Estabeleço esses questionamentos porque entendo que o mundo dos sentimentos é constituído “ao lado e ao pé” com o mundo do trabalho, o da política, o das relações, pois o docente é um ser humano uno e múltiplo, e se constrói e se reconstrói, ao mesmo tempo, nas experiências pedagógicas e nas existenciais. Desse modo, as pesquisas que se interessam em ouvir os docentes no interior das escolas têm mostrado que estes vivem, sim, o mundo da vida de forma intensa, mostrando-se sujeitos complexos, ou seja: “muito mais do que apresentam na escola” (LOURENÇO, 2009).

Assim, penso e acredito que a Educação em geral, e a escola em particular, possam ser estratégias e instituições para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É por isso que trabalho na escola e pesquiso esse contexto: porque acredito que é possível fazer desse espaço e de suas práticas um local de acesso a todas as pessoas, e que, a partir das relações que lá constituem, possam tornar-se sujeitos construtores de suas próprias vidas e transformadores da realidade social.

Neira (2004) enfatiza que a “nova sala de aula” deve voltar sua atenção para a construção de relações mais humanas e tolerantes, pois, a “nova escola”, na atualidade, é compulsória, carente de recursos e depositária das esperanças de transformação social. Esse autor (informação oral¹⁹) destaca que a escola, hoje, dentre outros objetivos, deve proporcionar elementos para que os estudantes possam transitar na esfera pública, através de questionamentos e compreensões de quem eles são e como podem mudar o que os incomoda e desafia na realidade em que vivem. O autor lembra que uma das formas possíveis para que isso ocorra é através do diálogo com essa sociedade

¹⁹ Marcos Garcia Neira. Palestra/Mesa: Teoria e Prática em Educação Física: currículos e realidade social proferida no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado na ESEF/UFRGS, Porto Alegre/RS, de 11 a 16 de setembro de 2011.

multicultural/globalizada/pós-moderna em que se vive na atualidade. Assim, a Educação é entendida como um bem público, de direito de todos, de dever do Estado e que, portanto, pertence à sociedade. E a escola é um dos lugares para realizar o direito dos cidadãos à Educação. A partir disso, o sentido da escola estaria associado à divulgação crítica, a todas as pessoas da sociedade, dos bens culturais acumulados pelo trabalho, pela reflexão, pela ciência, pela tecnologia, pela arte, dentre outros. E essa divulgação é possível mediante a criação de condições para o desenvolvimento de estudantes a fim de enfrentarem o mundo como cidadãos conscientes.

A seguir, apresento a RMEPA e proponho uma reflexão sobre os contextos docentes, estudantis e da área de conhecimento da Educação Física.

3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A RMEPA tem sido campo de investigação do Grupo F3P-EFICE há aproximadamente 15 anos (MOLINA NETO e MOLINA 2004; 2005). Os processos de mudanças pelos quais têm passado essa Rede, principalmente quanto à sua organização curricular e ao redimensionamento do tempo e do espaço escolar de ensinar e de aprender têm proporcionado às pessoas envolvidas repensar o sentido da escola, da docência e da Educação.

Essa Rede Municipal, desde o ano de 1989, vem modificando seu sistema de ensino. Essas mudanças acompanham as mudanças históricossociais, políticas e econômicas, mediante as quais a cidade de Porto Alegre iniciou com a Gestão da Frente Popular na Administração Pública Municipal, que, por sua vez, devem ser consideradas integrantes de um contexto social macro: a abertura política e a redemocratização do país iniciada na década de 1980.

A partir do ano de 1995, e dos diversos processos de formações, dos seminários e das discussões vividas nessa Rede, as escolas municipais de Porto Alegre, passaram por um processo de reestruturação curricular, com a implantação de um novo currículo – por ciclos de formação – em contraposição ao ensino seriado. O processo foi concluído no ano 2000, quando todas as escolas da Rede passaram a ser cicladas. Essa organização do sistema de ensino, já implantada em outras cidades brasileiras²⁰, e em outros países (Argentina, EUA, Portugal, Espanha e França) divide o Ensino Fundamental em três ciclos, cada ciclo se desenvolve em três anos, como mostro no quadro a seguir. Desse modo,

[...] contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinaridade da escola. Em cada ciclo existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico [...] (SCHMITT, 1995, p. 14).

²⁰ Rede Estadual de São Paulo (1983); Rede Estadual de Pernambuco (1987); Rede Municipal de São Paulo (1991); Rede Municipal de Belo Horizonte (1994).

Ciclo I – A	Ciclo II – B	Ciclo III – C
Crianças	Pré-adolescentes	Adolescentes
6 aos 8 anos e 11 meses	9 aos 11 anos e 11 meses	12 aos 14 anos e 11 meses
1º ano - 6 a 7 anos de idade	1º ano - 9 a 10 anos de idade	1º ano - 12 a 13 anos de idade
2º ano - 7 a 8 anos de idade	2º ano - 10 a 11 anos de idade	2º ano - 13 a 14 anos de idade
3º ano - 8 a 9 anos de idade	3º ano - 11 a 12 anos de idade	3º ano - 14 a 15 anos de idade

Quadro 2: Organização curricular em ciclos de formação – Porto Alegre, RS.

Fonte: Quadro adaptado de Schmitt (1995).

As inovações sugeridas pelo ensino por ciclos, tanto na organização do currículo quanto na prática pedagógica, propõem certas mudanças na estrutura da escola, por exemplo: novas relações com os conhecimentos a serem construídos; novas/outras relações entre ensino/aprendizagem/pesquisa; novas formas de relação entre docente/estudante/escola; e, principalmente, a modificação do tempo e do espaço das aulas.

É possível destacar algumas dessas mudanças, especificamente em três dimensões: da democratização da gestão, do acesso e do conhecimento. Essas modificações objetivam o sucesso escolar, a partir de quatro aspectos fundamentais: **a eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão** (organização curricular seriada, reprovação, repetência), **a criação de mecanismos institucionais de inclusão** (laboratório de aprendizagem²¹, turmas de progressão²²), **a Formação Permanente de educadores** (grupos temáticos nas escolas, congressos e cursos de formação), e **a Gestão Democrática da escola** que passou a ser desenvolvida por uma Equipe Diretiva e por um Conselho Escolar, este último composto por

²¹ Os laboratórios de aprendizagem são considerados “[...] espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos (as) alunos (as) [...]” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 45). O trabalho realizado nesse laboratório objetiva o desenvolvimento de atividades a partir de problema de aprendizagem e não de dificuldade de aprendizagem; o resgate da capacidade de aprender do estudante; o trabalho realizado pelo docente do laboratório necessita ser em conjunto com o professor referência (docente responsável pela turma) e com os professores especializados (docentes dos componentes curriculares de Educação Física e Arte-Educação).

²² As turmas de progressão estão inseridas em todos os ciclos e foram organizadas “[...] visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuírem escolaridade nenhuma” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 48).

representantes do grupo docente, de estudantes, de funcionários e de núcleos familiares de estudantes.

Os ciclos de formação, enquanto forma de organização do currículo escolar, reúnem os estudantes pela proximidade de idade e priorizam o tempo e o espaço das aulas, partindo do entendimento de que os estudantes possuem tempos diferentes para realizar suas aprendizagens, além disso, há a preocupação com a inclusão de todos na escola. O entendimento de inclusão diz respeito à participação de estudantes e seu núcleo familiar, docentes, funcionários e funcionárias na construção de uma escola pública que evite o fracasso escolar, na forma de reprovação e evasão de estudantes. Segundo Schmitt (1995), “[...] a educação através dos ciclos de formação busca remover do currículo a evasão e a repetência, considerados elementos constitutivos do fracasso escolar” (p. 08).

Essa proposta desenvolvida na RMEPA tem como referência as ideias do Plano Langevin-Wallon, realizada por Wallon, na França pós-guerra, que estabelecia princípios democráticos para a socialização do conhecimento e a democratização da Educação na busca da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas nesse processo. A proposta de Wallon foi pensada e organizada de acordo com alguns princípios para a Educação por ciclos, dentre eles: a Educação adaptada ao ser humano; direito igual para o desenvolvimento de todas as crianças; e igualdade em todas as formas de trabalhos sociais. Do mesmo modo, o ciclo de formação está relacionado à “[...] reconceituação da escola como espaço de formação e desenvolvimento, não só de aprendizagem” (LIMA, 2000, p. 08). Nesse caso, o conhecimento é compreendido como parte integrante da formação humana global e da constituição do sujeito, ou seja, “[...] como direito humano, todo e qualquer sujeito deve ter acesso ao conhecimento” (LIMA, 2000, p. 08). Nesta proposta, essa autora destaca que o currículo é entendido como “[...] definição de um projeto claro de formação do indivíduo em que os conteúdos são encarados como elementos mediadores do desenvolvimento” (LIMA, 2000, p. 15).

Essa proposta, na RMEPA, possui alguns princípios fundamentais: a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento; o trabalho coletivo docente, como organização e planejamento pedagógico; os espaços de Formação Continuada, como capacitação das pessoas que trabalham em Educação no Município, constituídos na forma de reuniões pedagógicas sistemáticas nas escolas; eventos diversos, como seminários nacionais, internacionais, encontros, fóruns e conferências pedagógicas; publicações da

Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre; e a democratização da administração escolar através da participação do Conselho Escolar.

No ano de 2006, o evento de formação realizado pela SMED, referente à abertura desse ano letivo, intitulado “Conversações Pedagógicas na cidade que aprende: Saberes específicos”, envolveu o conjunto de pessoas que trabalham com a Educação do Município de Porto Alegre, para tratarem, por segmentos, de assuntos referentes às suas especificidades disciplinares e à sua relação com o Projeto Político-pedagógico da RMEPA. Circularam, nesse evento, diversos documentos organizados pela SMED: ‘Relatório SMED 2005’, ‘Secretaria Municipal de Educação: Avaliação dos Ciclos de Formação 2006’, ‘2006 – Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços tempos’, dentre outros. Esse último sinalizou para o desenvolvimento de quatro “ideias-forças” que pretendiam ser desenvolvidas pela SMED e que organizaram as atividades desenvolvidas nesse evento: “Desconstruindo o racismo de estado; desnaturalizando padrões; exercendo a diferença; e produzindo singularizações” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 05-6).

Ressalto esse contexto porque a mudança de Administração Municipal, vivenciada no ano de 2005, gerou ansiedades e expectativas na vida escolar do Município. E, essas “ideias-forças” propostas no ano de 2006, apresentadas nesse evento de formação, provocou diversas manifestações no coletivo docente. Ao narrar os sentimentos vividos entre os anos de 2005 e 2006, a docente Débora, destaca:

Então, tem muitos colegas meus, alguns amigos da Educação Física, que tu te encontra e tu fala ‘como é que tá?’ E é mais ou menos o mesmo sentimento assim, de fragmentação, sucateamento e que foi instalado desde aquele ano lá de 2005 [...] vem paulatinamente, pra mim, sendo instaurada essa questão da fragmentação, fragmentação, fragmentação e a quebra de uma Rede em todos os sentidos (Entrevista docente Débora, 04/04/12).

Diehl (2007), ao analisar alguns encaminhamentos e ações pontuais realizadas na Administração Municipal pós 2005, destaca que a nova equipe que assumiu a SMED/POA: “[...] realizou um processo de avaliação dos ciclos com o foco na ‘aprendizagem, inclusão e gestão’ [...]” (p. 40) [grifo da autora]. Tal avaliação foi realizada com docentes, estudantes e seu núcleo familiar, através da aplicação de questionários. A autora cita, ainda, que, em 2005, foi criado um projeto intitulado ‘Turmas de Transição’, “[...] para cada um dos três ciclos, visando à realização de práticas que possibilitem aos estudantes mantidos em 2005

superarem as dificuldades de aprendizagem, que poderão avançar ao longo de 2006 [...]” (p. 42) [grifo da autora]. Essas turmas tinham objetivos diferenciados das “[...] Turmas de Progressão, que visam a atender os estudantes com defasagem entre sua idade e a escolaridade. Ambas as turmas necessitam atendimento especializado, podendo os estudantes avançar para as turmas de ano-ciclo correspondente a sua idade” (p. 42). Em relação à avaliação dos ciclos, a autora ressalta que a SMED, “[...] deixou bem claro, ao propor esse processo de avaliação, que tinha a expectativa de que as questões encaminhadas poderiam fundamentar alternativas para mudar radicalmente o projeto educacional” (DIEHL, 2007, p. 41).

Na pesquisa que realizei para a construção desta Tese, foi possível observar, em relação às Turmas de Progressão, que nas duas escolas pesquisadas essas turmas não fazem mais parte do currículo escolar. Esse fato divide opiniões. Na escola Jaguarão, em conversa com o professor Silvio, destaca: “A escola não tem mais turmas de progressão e sim alunos incluídos nas turmas regulares” (Diário de Campo, 18/11/10). Já, na escola Rio Grande, a docente Débora assim manifesta sua opinião sobre o término das turmas de progressão:

É todas [escolas da RMEPA] nasceram com, pra ter [turmas de progressão]. É uma discussão bem, eu acho que dependendo da escola tem que ter. Eu acho que aqui deveria ter, na Rio Grande, mas essa é uma posição minha. Acho que deveria ter porque é uma questão de defasagem. Primeiro porque a escola é nova, tu pega muito aluno vindo [de outras escolas] com idade superior bem diferenciada, tipo quatorze anos e não completamente alfabetizado ainda, onde é que tu vai botar? Numa A 20? Né, com os pequenos de oito? Eu acho complicado, então a progressão na verdade ela foi constituída como turmas de aceleração, tu pega toda essa defasagem, aprendizagem, idade, coloca ali, faz um trabalho de aceleração com uma professora que tenha esse perfil, essa é a proposta, né? (Entrevista docente Débora, 28/03/12).

Nas observações realizadas no contexto dessa escola, a docente Débora faz a seguinte reflexão sobre sua prática pedagógica:

Na saída da sala de aula da turma A 31 para o pátio, Débora comenta que tem uma menina na turma que está fora da faixa etária e considera que, em determinados momentos, isso é um problema na escola, porque não tem turma de progressão para casos como este e que, em outras turmas, no ciclo B, por exemplo, tem estudantes de quatorze anos e isso destoa muito na turma (Diário de Campo, 02/05/12).

A partir disso, é possível analisar três elementos: (1) em relação aos objetivos das turmas de progressão, quando iniciaram com a proposta de ciclos de formação na RMEPA; (2) como essas turmas foram sendo, de fato, organizadas no cotidiano das escolas; e (3) a realidade atual, do contexto escolar da Rede, sem a constituição dessas turmas em algumas escolas. Na proposta inicial dos ciclos de formação da RMEPA, essas turmas estavam inseridas em todos os ciclos e foram organizadas, para atender estudantes com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade do ano ciclo, e, do mesmo modo, auxiliar a adaptação de estudantes de outras escolas. Entretanto, em alguns casos, o que pôde ser percebido é que as turmas foram se caracterizando por estudantes com dificuldades de aprendizagem e, também, de outras, como as relacionais. Além disso, a observação da docente Débora, em relação à escola Rio Grande – a escola iniciou suas atividades em 2009 e recebeu e recebe estudantes de uma escola estadual do bairro que trabalha com os seis primeiros anos do Ensino Fundamental – é conexa, porque a realidade dessa escola é diferenciada, por ainda não constituir turmas de ciclos B e C com estudantes que iniciaram seus estudos no ciclo A. Assim, as turmas do ciclo B e C são constituídas por estudantes vindos de outras escolas da região.

Retomando a exposição da RMEPA e algumas mudanças ocorridas entre os anos de 2005/2006, saliento que, no final do ano de 2005, o Município de Porto Alegre aderiu ao Programa Escola Aberta, com recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC) e assessoria da UNESCO. De acordo com o *site* da SMED, este programa,

[...] através da educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da Educação Básica das escolas públicas e suas comunidades aos finais de semana (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2010).

Do mesmo modo, no ano de 2006, a SMED implantou o “Projeto Cidade Escola”, uma proposta de Educação integral contemplando atividades no turno inverso, “[...] prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2010). A proposta teve início em uma escola da Rede e foi sendo ampliada, com a adesão de outras escolas municipais, a partir de suas possibilidades. De acordo com o *site* da Secretaria, foram implantadas, nessas escolas, diversas atividades “[...]”

ligadas a núcleos de complementação e ampliação de estudos, artes, clubes escolares, polos de educação para o trabalho e protagonismo e direitos humanos e sociais de crianças e adolescentes” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2010). A partir do ano de 2009, o Projeto conta com atividades esportivas, artísticas, letramento, matemática, dentre outras, organizadas por docentes da RMEPA e ocorrem no turno inverso ao de aula:

Por outro lado, além dessas atividades desenvolvidas em projetos de professores da própria RME, a Smed intensificou a parceria com diversas instituições, através de convênios. Alguns destes com maior amplitude geográfica e numérica, como com a FECI (Fundação Educacional e Cultural do Sport Club Internacional) e com o IRG (Instituto Ronaldinho Gaúcho). Através da atuação de monitores contratados pela FECI, que atuam em 11 escolas de Ensino Fundamental, são desenvolvidas atividades de letramento, numeramento e ludicidade/corporeidade, em 3 horas diárias a mais de atendimento para 150 alunos de cada escola. No IRG, as atividades acontecem nas dependências da própria instituição, atendendo a um total de 650 alunos de 8 escolas da Região Sul da cidade, em atividades que contemplam o acompanhamento pedagógico (letramento, numeramento e língua estrangeira), esportes e artes (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2010).

Também em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), desde o ano de 2008 a cidade de Porto Alegre aderiu ao “Programa Mais Educação”, inicialmente com a inclusão de nove escolas e, atualmente, com o cadastramento de 40 escolas da RMEPA: “Em cada uma delas, acontecerão atividades de turno contínuo, numa interface com o Projeto Cidade Escola, totalizando sete horas de atendimento diário a mais alunos da RME” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2010).

Esses projetos, especialmente, o Projeto Cidade Escola e o Programa Escola Aberta, têm sido discutidos por docentes da RMEPA integrantes do Grupo F3P-EFICE e algumas observações de como estes projetos estão sendo realizados no interior das escolas merecem atenção: (1) o professorado reflete sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente nos ciclos iniciais, pois, os estudantes chegam à escola muito cedo, ali permanecendo o dia inteiro. Por exemplo, quando o projeto ocorre no turno da manhã, é composto de diversas atividades, e quando iniciam as aulas no turno da tarde, alguns estudantes demonstram certo cansaço, pois acordam muito cedo; (2) a escola, ao oferecer oficinas de recreação e de lazer, por exemplo, pode estar, de certa forma, contribuindo para o esvaziamento do trabalho oferecido pela Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e

Lazer (SME) nas praças da cidade; (3) a educação formal vem sofrendo alterações em função dos projetos, por exemplo, deslocamento de docentes que atuam em sala de aula para as atividades do projeto, fechamento de algumas turmas (enturmação), o que ocasiona a superlotação das salas de aula, dentre outras.

Molina (2010), ao analisar os programas propostos especificamente pela União, com destaque para os Ministérios da Educação e do Esporte, que se materializam nas escolas públicas – ‘segundo tempo’, ‘escola aberta’, ‘dinheiro direto na escola’, ‘TV escola’, ‘mais educação’ –, destaca a “permeabilidade” e a “ingerência” de tais ações como um “[...] conjunto de assentimentos e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instâncias sobre as outras” (p. 84). E, complementa, que esses Programas,

[...] cujas diretrizes privilegiam as práticas corporais desportivas como dispositivos pedagógico quase que exclusivo para manter crianças e adolescentes protegidos das violências sociais. Programas organizados com muita fragilidade em suas estruturas teórico-metodológicas e que atribuem ao esporte representações que nada têm que ver com as subjetividades infantis e juvenis (Molina, Silva & Silveira, 2004 e Molina, 2008) (MOLINA, 2010, p. 84).

É possível pensar que esse panorama pode estar indicando algumas mudanças indiretas na RMEPA, ou seja, pode não estar havendo uma modificação no sistema de ciclos, mas, uma descaracterização de sua proposta. Associa-se a esse fato o caso dos laboratórios de aprendizagem e dos docentes volantes²³ que, atualmente, em algumas escolas, não ocorrem de acordo com a proposta inicial dos ciclos de formação, pois esses docentes estão sendo redirecionados para outras atividades. Durante o trabalho de campo realizado na escola Jaguarão conversei com uma professora volante que ressaltava, dentre outros elementos, a dificuldade para “desenvolver algum tipo de trabalho com os estudantes porque não há tempo, além de que a cada dia está em uma turma diferente”. A professora

²³ “O (a) professor (a) itinerante: este profissional é membro do coletivo do ciclo e não um *substituto*, (não há, nos ciclos, CH [carga horária] destinada à Professores Substitutos, cabendo ao coletivo de cada ciclo ou da escola responsabilizar-se pelo atendimento dos (as) alunos (as) na falta/ausência de qualquer um dos membros deste coletivo), eis por que este profissional dever ser considerado como alguém que atua com regência de classe” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 56) [grifo do autor]. O Caderno Pedagógico n. 09, indica um docente itinerante para cada três turmas. Este professor: “[...] é também denominado por algumas escolas como Volante e/ou curinga” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 56).

narra que gostaria de desenvolver algum projeto ou realizar algum trabalho com as turmas, “mas que não dá tempo, pois está sempre substituindo alguém” (Diário de Campo, 24/03/11). A falta de docentes e a atividade do docente volante ou a descaracterização dessa função, também é percebida pelos estudantes, como tratado na entrevista com Beatriz e Melissa:

Lisandra: O que vocês não gostam aqui [na escola]? Que vocês acham que poderia melhorar?

Melissa: Alguns professores. A falta de professores, às vezes, porque muitas vezes eles faltam e daí tem que tá sempre alguém pra poder...

Lisandra: E tem o professor volante, não tem?

Melissa: ãh tinha, mas agora, até tem, mas são professoras que...

Beatriz: Que tem outras funções...

Melissa: ... é, às vezes, entra a professora Lidia [...] e a outra professora não me lembro [...] ela meio que trabalha ali junto com a professora Evelin, com a professora Jaqueline [Gestão da Escola] e teve outra professora também que na verdade ela só tava cumprindo algumas horas de manhã... (Entrevistas estudantes Beatriz e Melissa, 02/07/12).

Assim é possível pensar que a implantação do currículo organizado por ciclos de formação, na RMEPA, ocorreu de forma diferenciada nas diversas escolas da Rede e, atualmente, estas ainda lidam com as adaptações e as reestruturações decorrentes desse projeto. Foi possível observar algumas dessas adaptações no decorrer do trabalho de campo realizado para a construção da Dissertação de Mestrado, entre os anos de 2005 e 2007 (SILVA, 2007) e, também, na pesquisa que resultou nesta Tese. Portanto, apresento algumas perspectivas do currículo organizado por ciclos de formação, a partir das representações que os docentes vêm construindo sobre sua experiência de trabalho no contexto da RMEPA:

- a) o professorado de Educação Física vislumbra ações político-pedagógicas efetivas que considerem a perspectiva da inclusão social, a diminuição da repetência e a evasão escolar (proposições diretamente conectadas ao ensino por ciclos). Entretanto, essas considerações são desafios vividos cotidianamente em suas práticas pedagógicas, pois, ainda não contam com apoio intensivo por parte da SMED, especialmente nas questões relacionadas à inclusão de pessoas especiais nas aulas de Educação Física;
- b) o professorado percebe algumas mudanças na forma de compreender os estudantes. A partir dessa organização curricular, os estudantes estão sendo

compreendidos “como um todo”, ou seja, sujeitos que têm uma história, e que essa história, do mesmo modo, “entra” na escola e, desafia o docente a interatuar com ela;

- c) alguns aspectos, na perspectiva do professorado, ainda necessitam ser aprimorados na organização curricular por ciclos de formação, por exemplo: as formas de avaliação e as Assessorias Pedagógicas da SMED. Embora o professorado destaque que as mudanças realizadas até o momento – no que diz respeito às formas de avaliar e como os estudantes progridem no Ensino Fundamental – tenham sido significativas e estão contribuindo para que os estudantes permaneçam na escola, há necessidade real de aprofundar reflexões sobre essas temáticas, principalmente sobre as orientações e os documentos encaminhados pela SMED, que, em determinadas situações, desconsideram as avaliações realizadas pelos docentes nas escolas;
- d) a organização das turmas por idade é percebida como um dos mais significativos “avanços” da proposta, especialmente para a organização da prática pedagógica, pois, o professorado compreende que havendo o equilíbrio de idade nas turmas os conflitos diminuem e as aprendizagens ocorrem de forma significativa;
- e) o trabalho interdisciplinar, ou uma forma de trabalho que envolva um ciclo como um todo (os três anos que o constituem), ou, ainda, a organização do conhecimento escolar que possa ser desenvolvido para além das disciplinas do currículo, por exemplo, por complexos temáticos ou temas geradores, ainda desafia os docentes no cotidiano de sua prática pedagógica. Os docentes destacam que continuam pensando a partir da área de conhecimento que trabalham, ou seja, pelos princípios pedagógicos que orientam essa área, associados, ainda, com o que aprenderam na Formação Inicial;
- f) o professorado destaca que outros setores necessitam “ajudar a escola” a desenvolver o seu papel, para que possa dar conta do processo de ensino e de aprendizagem com sucesso, dentre os quais: Assessoria Pedagógica da SMED presente e contínua; recursos humanos definidos para trabalharem, por exemplo, nos laboratórios de aprendizagem, laboratórios de informática e projetos diversos da escola. Ao mesmo tempo, ressalta a necessidade da presença constante de

Assessoria nas áreas de Psicologia e/ou Assistência Social, pois, sozinho, o grupo docente não dá conta do processo educativo;

- g)** após doze anos de conclusão da implantação, em toda a Rede, do currículo escolar organizado por ciclos de formação, o professorado o considera um projeto “inovador” e um “avanço”. Entretanto, as dificuldades para manter e adequar o projeto em cada realidade escolar específica, torna-se um desafio constante. Um desses desafios se evidencia nas mudanças referentes às formas e à ampliação da docência, no caso, de docente itinerante e de docentes responsáveis pelos laboratórios de informática e de aprendizagem²⁴, os quais, em sua grande maioria, acabam substituindo professores que não comparecem à escola. Sobre esses últimos, a citação, em nota de rodapé da página 66, apresenta uma ideia do que era pretendido com a criação do laboratório de aprendizagem, a partir dos documentos oficiais da SMED. Contudo, a conquista e a sistematização desses espaços, em confronto com o contexto real da escola, geraram algumas modificações, que têm preocupado os docentes nas escolas, sobretudo aqueles que trabalham nesses locais, pois, esses espaços estão se caracterizando como lugares para “atender estudantes” quando os professores não comparecem na escola ou estão em Biometria²⁵;
- h)** o aumento do número de Biometrias dos docentes desta Rede merece reflexão e análise aprofundada por parte daqueles que trabalham e pesquisam a Educação da RMEPA. O Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Porto Alegre (PREVIMPA – Autarquia própria administrada por municipais) tem discutido com esse coletivo o alto índice de Biometrias apresentadas a esse setor. Outro fator que vem aumentando nos últimos anos, registrado por esse Departamento, é a “aposentadoria por invalidez”: das aposentadorias realizadas pelo Município, entre os anos de 2005 e 2006, incluindo todos servidores públicos municipais, aproximadamente 23% a 25% foram por invalidez e por doenças consideradas graves. Esse Departamento não dispunha,

²⁴ Docente com no mínimo vinte horas semanais de trabalho para essa atividade com grupos de até seis estudantes (no turno inverso ao das atividades escolares formais).

²⁵ Procedimento pelo qual o docente se afasta de suas atividades na escola por um curto período de tempo, para tratar de problemas de saúde, identificado após uma perícia médica.

naquela época, de dados específicos referentes ao número de docentes que se aposentaram por esse motivo. Porém, afirmavam que os professores incluíam-se, de forma significativa, nesses dados.

Sobre essa temática, Santini e Molina Neto (2005), em pesquisa realizada com docentes de Educação Física da RMEPA que entraram em Licença Médica entre janeiro de 2000 a julho de 2002, destacaram algumas situações que poderiam estar ligadas aos pedidos de licenças. Naquele caso,

a) Formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar; b) Implantação de inovações e projetos político-pedagógicos que minimizam a participação dos professores como sujeitos; c) A multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de Educação Física nas escolas; d) Ambiente de violência urbana e insegurança pessoal, enfrentado pelos professores; e) Conflitos nas relações interpessoais com os colegas de trabalho; f) Condições materiais objetivas adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito; e, g) a dificuldade de lidar, política e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e à contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escolar (p. 219).

Na realização desta pesquisa, o professor Henrique narrou viver algumas situações desafiadoras e estressantes em seu trabalho na escola:

Esse ano tá sendo meio complicado pra mim essa função de me adaptar aos adolescentes e conseguir me regrar também. Tive uns problemas complicados também de saúde, ainda não tô cem por cento e são doenças recorrentes, são coisas que eu acho que vem do estresse também porque não é possível uma pessoa ficar tanto tempo debilitada (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Esses desafios vividos na realidade escolar na atualidade podem estar ligados ao entendimento de que esse espaço se constitui, ainda, na forma de uma instituição anacrônica, ou seja, representa ideias, crenças, práticas e fazeres característicos de outras épocas. Nas palavras de Moreira e Silva (1995):

As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostos aos (às) estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações de natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo (p. 32).

Nos tempos atuais, vive-se sob outros códigos e outras demandas. O mundo, hoje, é outro, entretanto, a escola continua muito parecida com a de tempos atrás, e, ainda, são realizadas algumas ações e práticas constitutivas de outra época.

3.1 PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aprendizagens efetivadas a partir da Dissertação de Mestrado que realizei destacam que o docente é um ser biográfico, ou seja, é um ser humano uno e múltiplo ao mesmo tempo, se construindo em sua unidualidade subjetiva, a partir da multiplicidade de tempos e de contextos coletivos, sendo constituído por uma história ao mesmo tempo em que a constitui (SILVA, 2007).

Conhecer, analisar, ouvir, interpretar e aprender com as histórias de vida de docentes tem se mostrado de significativa importância para a compreensão do sujeito docente e o que este faz na escola. De acordo com Arroyo (2000), essa busca de sentido do ser docente “[...] passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos” (p. 34). Assim, para compreender o que se é e o que faz, hoje, é necessário refletir sobre o que se viveu até hoje. E o autor salienta:

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? (ARROYO, 2000, p. 124).

Destaco que as pesquisas que tratam sobre temáticas relativas à Educação, nos últimos anos, têm modificado seu interesse inicial sobre “o que ensinar” e “o como ensinar”, para “quem é o sujeito que aprende e quem é o sujeito que ensina”. Nesse contexto, os estudos centrados nos sujeitos ganham atenção: as narrativas escritas e orais situadas no campo da História de Vida compreendem estudos sobre biografias, autobiografias e trajetórias pessoais. Ainda que as narrativas ou entrevistas autobiográficas, assim como o relato oral, experiência de vida, histórias de vida e narrativas de formação sejam

terminologias distintas (SOUZA, 2006), representam uma tendência das pesquisas em Educação (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004). De acordo com Souza (2006), as pesquisas nessa área de conhecimento adotam “[...] as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores” (p. 137). Já, Hernández (1999) ressalta que as pesquisas específicas sobre docentes podem ser divididas em três grandes grupos: características sociológicas, pensamento dos docentes e estresse escolar.

Ao observarem o desenvolvimento das pesquisas sobre a docência, Tardif e Lessard (2007) ressaltam que os primeiros trabalhos dedicados à descrição dessa atividade, de inspiração positivista, “[...] tinham a tendência de colocar em evidência a regularidade das situações de trabalho, fundamentando-se na observação comportamental” (p. 45). Os autores argumentam que, na atualidade, uma das tendências dessas pesquisas consiste em privilegiar os aspectos maleáveis ou fluidos do ofício, assim, a docência começa a ser compreendida como um trabalho contextualizado, marcado pelas contingências situacionais.

Dessa forma, é possível compreender que a docência é uma profissão de alta complexidade. Tardif e Lessard (2007) destacam-na como uma profissão de relações e interações humanas, e entendem por trabalho interativo os ofícios e as profissões que têm seres humanos como “objetos de trabalho”: escola, hospitais, serviços sociais, prisões, dentre outras. Nesses casos, existem relações interativas entre os trabalhadores e as pessoas que constituem os processos de seus trabalhos, sejam estas relações de manutenção, mudança ou melhora das situações vividas pelos sujeitos. O trabalho sobre e com seres humanos considera a relação entre as pessoas, com todas as sutilezas e as complexidades que caracterizam essa forma de se relacionar. Assim, o trabalho docente não incide somente em executar tarefa, “[...] mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (p. 38). Do mesmo modo, os autores abordam, descrevem e analisam a docência como experiência, ou seja, “[...] do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele [trabalhador]” (p. 51).

Ao refletir sobre o trabalho docente com outros seres humanos que realiza hoje na escola e, ao mesmo tempo, relacionando-o com o momento de conclusão da Formação Inicial, o professor Paulo narra o seguinte:

Com vinte e um [anos, quando concluiu o curso de Graduação] eu achava assim, ah, eu tô super-adulto, tô não sei o que, que eu já tô pronto pra fazer uma coisa, que pronto nada! Não tinha nem uma prontidão, nem um, assim, tinha algumas caminhadas intelectuais, algumas caminhadas políticas, mas, assim, é uma maturidade que a gente talvez passe a vida buscando e tu não tem ainda quando tu termina uma Graduação. E muito menos pra trabalhar mesmo com, efetivamente com outros seres humanos e dizer algo e ouvir e propor (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Relacionando a docência com as mudanças históricossociais atuais, Tardif e Lessard (2007) destacam que, “[...] *longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho*” (p. 17) [grifo dos autores]. Os autores ressaltam que os sujeitos que trabalham em Educação estão longe de serem “[...] grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material” (p. 22), e constituem, na atualidade, tanto devido ao seu número, quanto a sua função, “[...] uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (p. 22). Atribuem isso, ao fato de a Educação representar, juntamente com os Sistemas de Saúde, a principal responsabilidade orçamentária dos Estados Nacionais, e, destacam: “Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos” (p. 22). Para esses autores, o trabalho interativo, como é o caso da docência, ou os serviços médicos variados, serviços psiquiátricos, psicológicos, legais e jurídicos parecem,

[...] um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Com efeito, observa-se aí uma demanda social maior dada a prestação, por parte de profissionais competentes, de serviços mais e mais especializados e diversificados destinados diretamente às pessoas, tais como os serviços médicos mais variados, e também os serviços psiquiátricos e psicológicos, legais e jurídicos, sem falar da multiplicação fenomenal dos serviços baseados na relação de ajuda com o objetivo de satisfazer o “cuidado de si” de que falava Foucault (1984): sexólogos, gerontólogos, terapeutas sem fim, especialistas da organização do lazer ou da saúde, de crescimento pessoal, acupuntura, massagem, orientação vocacional, etc. (p. 20) [grifo dos autores].

Ainda em relação à docência, Tardif e Lessard (2007) questionam: qual o lugar da docência entre essas transformações? . Lembram, ainda, que a docência é uma das mais antigas ocupações humanas modernas, junto à Medicina e ao Direito. Os autores citam dados da UNESCO (de 1998), os quais assinalam que existem, aproximadamente, 60 milhões

de docentes no mundo, trabalhando em condições muito diversas conforme os países e as culturas. No Brasil, os autores destacam que,

[...] segundo os últimos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes pública e privada. Cerca de 250.000 entre eles atuam no nível pré-escolar; 41.000 trabalham nas classes de alfabetização (1ª série); 1.600.000 nas escolas primárias (5ª a 8ª série) e 450.000 no ensino médio; por fim, 43.000 atuam no setor da educação especial. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente. Há aproximadamente 53 milhões de alunos na escola primária e secundária e os investimentos em educação representam 5,2% do PIB brasileiro (MEC/Inep, 1997-1998) (p. 22).

A partir disso, os autores discutem que é significativo o número de pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas com a Educação mundialmente, destacando, por exemplo, o caso francês: “Somando-se o pessoal escolar e os alunos *é mais de um quarto da população francesa que está vinculada de uma maneira ou de outra ao sistema educacional*” (p. 22) [grifo dos autores]. De acordo com dados do *site* da SMED, a RMEPA é formada por 96 escolas (de Educação Infantil e de Ensino Fundamental) e conta, aproximadamente, com 4000 docentes e 1200 funcionários. Essa estrutura atende 55 mil estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico e EJA.

Em relação aos estudos sobre docentes, Hernández (1999) ressalta que tais produções destacam-nos enquanto possuidores de um conhecimento que “[...] guia suas estratégias de atuação em aula, sendo estas difíceis de mudar se não for levado em conta este conhecimento” (p. 45). O autor chama a atenção para o fato de o docente, do mesmo modo, ser um sujeito aprendente, e que as pesquisas em Educação podem procurar compreender as formas que os docentes vivem, aprendem e constroem conhecimentos ao longo da vida, considerando que,

alguém aprende quando está em condições de transferir a uma situação nova (por exemplo, a prática docente) o que conheceu em outra de formação, sendo de maneira institucionalizada, nos intercâmbios com os companheiros, em situações não formais ou cotidianamente (p. 55).

O autor destaca, ainda, duas significativas conclusões que têm repercussão na explicação de como aprendem os docentes e quem influi em suas aprendizagens:

A importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas guiam suas práticas; qual é o papel da biografia como aprendiz e como docente nestas concepções, enfim, como tudo isso influi de maneira decisiva, em como o professor, compreende e interpreta novos enfoques e propostas.

Que nem sempre as concepções guiam a ação de uma maneira ordenada e compreensiva. Entre outras razões, porque estas não se apresentam de maneira compacta e coerente. Ademais, que reconhecer as próprias concepções não implica substituí-las por outras novas somente pelo fato de entrar em contato com elas (HERNÁNDEZ, 1999, p. 55).

Esse autor também relaciona os programas de formação e de inovação e seu pouco ou nenhum impacto na prática pedagógica, e avalia que, de certo modo, “[...] esta situação se deve, não só às condições da formação, mas aos métodos de aprendizagem” (p. 49).

Refletindo sobre a Formação Inicial e com a intenção de apresentar o que os docentes de Educação Física da RMEPA pensam sobre a organização curricular em ciclos de formação das escolas desta Rede, Molina Neto e Molina (2004) observam que estes tiveram que superar significativos desafios, dentre eles: “[...] enfrentar o contraste entre o que aprenderam na formação inicial (licenciatura) e o fazer docente na escola pública organizada por ciclos de formação” (p. 238). Nesse caso, a Formação Inicial dos docentes foi disciplinar, prescritiva e fragmentada, no que diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos no curso de Licenciatura ao passo que, quando iniciam sua experiência de trabalho docente na RMEPA, se deparam com formas de ensino um tanto diferentes das que aprenderam em sua formação. Esse desafio contribuiu para que os professores exercitem “[...] sua capacidade de escuta nas suas estratégias didáticas cotidianas” (p. 238). Do mesmo modo, essa forma de organização do ensino tem levado os docentes a articularem diferentes tipos de saberes: “[...] os professores estão reelaborando os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação permanente, conjugando-os com suas experiências docentes cotidianas e com suas atividades de autoformação [...]” (p. 239).

Nesta pesquisa, dos seis docentes de Educação Física colaboradores, cinco concluíram o curso de Graduação na ESEF da UFRGS, entre os anos de 1988 e 2008, e um no Centro Universitário Metodista de Porto Alegre (IPA), no ano de 1983. Destaco que dois docentes narraram que quase desistiram do curso de Formação Inicial. Um, entre o terceiro e o quarto semestre, e outro, no segundo ano do curso. Os motivos podem ser semelhantes. Em sua narrativa, Débora conta que ingressou no curso de Educação Física não tendo claro o que desejava em relação a esta área de conhecimento, e sua experiência na Graduação foi

no sentido de realizar diversas atividades para “tentar clarear” em que gostaria de trabalhar. Já, o professor Julio narra que quase desistiu do curso quando realizou disciplinas mais voltadas para área biológica e percebeu que não seria aquilo que gostaria de fazer:

Fragmento de narrativa da docente Débora (Entrevista em 28/03/12)	Fragmento de narrativa do docente Julio (Entrevista em 02/07/12)
<p>Eu achava tudo [disciplinas da Graduação] muito prático e não conseguia fazer uma associação assim com ‘bah, como é que eu vou ensinar isso e tal’. Aí eu comecei a ver, comecei a gostar, daí eu procurei, comecei a ver assim que eu precisava de um currículo bem rico, eu não sabia ainda pra onde ir, eu não tinha essa ideia assim, ah, vou pra escola, aí eu acabei indo pro PET [projeto da Universidade], que era um programa de pesquisa, mas não tinha ideia de ser pesquisadora no futuro, eu queria era clarear. [...] Além do PET, por exemplo, verão, eu ia pra colônia de férias. Então, eu tentava porque eu queria clarear pra onde ir, assim, eu não sabia muito bem pra onde ir e aí eu fui delimitando a área. Eu comecei mais pro viés biológico, em fisiologia e aí quando começou a entrar a matéria das humanas, aí me tocou o coração assim, daí eu disse, ‘bah, mas eu sou muito mais das humanas do que da área [biológica], que eu queria trabalhar mais com essa questão dos cardíacos e tal, mas eu achava muito frio aquilo, né? E aí eu comecei a gostar da questão dos jogos, da pedagogia, da filosofia bem mais e aí eu comecei, fui migrando pra esse campo. Daí eu fui vendo que ou eu ia, pra mim eram quatro campos assim: saúde, escola, treinamento, que era academia, e lazer. E eu gostava mais do lazer e escola. Eu disse ‘bom, um desses dois eu vou’.</p>	<p>É e tu sabe que teve uma coisa assim que me reforçou muito assim, porque teve uma época do curso que eu quase larguei assim, que foi quando eu tava no terceiro, quarto semestre, foi na época ali que juntou as disciplinas mais biológicas, assim [...] era uma coisa assim totalmente voltada pra área biológica da Educação Física e aí eu não tava gostando muito assim, sabe? Eu tava, eu pensei, ‘bah, não é isso que eu quero sabe, não era’. E aí foi que eu me aproximei do Diretório Acadêmico e comecei a aprofundar, até questão do teu trabalho assim, o papel da escola assim, de entender a Educação Física como um componente curricular dentro da escola e que cumpre um papel, uma função social importante e aí reafirmar esse papel da Educação Física na escola e aí que foi que me deu assim um alento pra eu continuar, porque eu quase larguei, assim, no meio do terceiro pro quarto semestre eu tava bem assim perdido no curso, um pouco por causa disso assim, de ver esse direcionamento, assim, do curso mais pra área biológica. E até, por exemplo, assim, eu era, da minha turma ali, da minha barra que a gente entrou junto, eu era o único que gostava das aulas da Faced [Faculdade de Educação], ninguém gostava das disciplinas da Faced [...] e eu gostava porque era uma coisa que eu via sentido.</p>

Essas narrativas se aproximam pelo fato de os docentes terem pensado em desistir do curso e mudarem de opinião quando tiveram contato com as disciplinas mais voltadas para a área das Ciências Humanas do currículo (através do PET e das disciplinas da FACED). No decorrer de sua narrativa, Débora conta como foi clareando o que gostaria de trabalhar na área da Educação Física e como percebeu a docência em escola como possibilidade de trabalho. Por sua vez, Julio sabia que queria ser professor, mas percebeu a docência de forma mais significativa quando realizou as disciplinas da FACED e quando percebeu, no

Diretório Acadêmico, espaço para discutir a escola e a educação, que não havia encontrado nas disciplinas do currículo cursadas na ESEF/UFRGS.

Confrontando a vivência da professora Dassiê, que praticava dança desde os sete anos de idade e percebia nessa área uma possibilidade de atuação, logo no primeiro ano do curso de Graduação foi vivendo outras experiências – por exemplo, no PET, em grupos de pesquisa, trabalhos em academias e na realização do estágio em escola – e que, no final do curso, foi percebendo a escola como possibilidade de trabalho. Entretanto, em relação às disciplinas da FACED, assim narra:

Então, e a escola [como possibilidade de trabalho] só surgiu no final do curso quando eu fui fazer estágio que eu gostei, eu dei aula na escola, não era uma coisa que eu pensava, já, muito pelo contrário, me falavam em Educação Física escolar eu chegava a ter coceiras, não queria, até porque a gente tinha uma experiência na ESEF com as cadeiras de [Faculdade de] Educação que não nos acrescentava em nada, não nos traziam nada novo, não nos estimulavam a nada. Então, muito das formações que a gente tinha quando a gente passava a conhecer realmente alguma coisa vinha de dentro da ESEF e ali com o professor [da disciplina de Estágio] que eu aprendi a gostar de dar aula, digamos assim (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

Apresento essas três narrativas sobre os dilemas vividos na Formação Inicial para confrontar opiniões e iniciar o debate sobre os processos formativos como possibilidades de escolhas, de vivências e de experimentações que vão constituindo o entendimento sobre a instituição escolar e a constituição da docência dos colaboradores. Gatti e Sá Barretto (2009) destacam que os desafios evidenciados na prática pedagógica nas escolas estão inter-relacionados com os processos de formação, especialmente no que diz respeito à expansão da Educação Básica e os esforços de inclusão social, a rapidez das mudanças históricossociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram nos muros das escolas e a ação dos processos educativos na sensibilização de estudantes para participação das mudanças na sociedade atual.

Em Silva (2007) foi possível perceber que os processos de formação, tanto iniciais quanto permanentes, não dão conta, por si só, da complexidade e da dinâmica do trabalho pedagógico realizado na escola. Junto a esses processos, especialmente em relação à constituição da identidade docente, ou, de como o sujeito se torna professor, somam-se as elaborações de aprendizagens, tanto pessoal quanto do mundo do trabalho, organizadas e reorganizadas a partir da experiência vivida.

Molina Neto e Molina (2003) destacam que o exercício da docência possui papel importante nas elaborações dessas aprendizagens decorrentes dos processos de formação, do mundo do trabalho, das vivências pessoais, isto é, das experiências vividas pelo sujeito. Assim sendo, exercer a docência com autonomia compreende algumas características, entre as quais a reflexão sobre a ação docente com vistas à produção de conhecimento próprio e pesquisa; e a construção pessoal e coletiva, através de processos reflexivos constituídos e aprimorados nas relações que se estabelecem entre docentes e seus interlocutores (pares, estudantes, comunidade escolar, dentre outros).

A docência, portanto, é uma das especificidades que caracteriza e identifica a ação de professores em qualquer local de trabalho, sendo possível pensar, como destaca Paulo Freire, que o professor é o “trabalhador do significado”²⁶. Deste modo, o docente de Educação Física é o professor que significa os conhecimentos da cultura corporal do movimento na relação pedagógica que constrói nos grupos em que trabalha, ou como diz Freire: “Educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano”, pois, só se aprende, de fato, quando o que se está aprendendo se torna significativo para o sujeito.

3.2 CULTURA ESTUDANTIL

Início esta seção transcrevendo uma reportagem publicada no jornal “Correio do Povo”²⁷, intitulada “Smed e Geempa²⁸ definem parceria”, do dia 11 de agosto de 2009:

A busca por novas formas de atrair o interesse dos alunos motivou a parceria entre a Secretaria Municipal da Educação da Capital (Smed) e a ONG educacional Geempa. Ontem, integrantes da assessoria pedagógica da Smed reuniram-se com a presidente da ONG, Esther Grossi, visando capacitar a equipe e traçar estratégias de Ensino. A proposta é melhorar a *performance* das escolas municipais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que avalia instituições nas áreas de Matemática e Português.

A coordenadora pedagógica da secretaria, Jacqueline Krampe, argumenta que o município está aberto às várias formas de aprendizagem. “As escolas de Porto Alegre enfrentam um baixo Ideb e queremos qualificar nossos alunos através de um trabalho diferenciado”, ressaltou. Na avaliação de Jacqueline, a experiência do Geempa permitirá uma “mexida” no trabalho pedagógico da rede, contribuindo

²⁶ Vídeo: “Paulo Freire”. Realização: Atta Mídia e Educação e Instituto Paulo Freire.

²⁷ Jornal impresso de circulação diária da cidade de Porto Alegre/RS.

²⁸ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Endereço eletrônico: <http://www.geempa.org.br/index2.html>.

para novas perspectivas de aprendizagem. E para tentar melhorar o desempenho dos estudantes da rede, o município vem empreendendo ações como o “Cidade Escola”, projeto que amplia a permanência do aluno na instituição escolar. “No turno inverso ao da escola, promovemos oficinas. Estamos fazendo frente a um trabalho voltado à melhoria dos índices do Ideb e para que o aluno aprenda”, revelou a coordenadora.

De acordo com Esther Grossi, a grande saída para que os estudantes da atualidade se interessem pelos conteúdos ensinados dentro da sala de aula está em um trabalho baseado na ação para novas descobertas. “É preciso que a ciência do aprendizado vá ao encontro do que os alunos estão pensando”, destacou a educadora. Esther defende os ensinamentos do pós-construtivismo, que, segundo ela, acrescenta uma dimensão social na aprendizagem; não centrando-se no alcance individual (p. 18).

Antes de pontuar a reflexão especificamente sobre o contexto estudantil, chamo a atenção para algumas análises e reflexões acerca dessa reportagem, que, de alguma forma, atravessam o contexto estudantil e a realidade das escolas públicas municipais.

Início a análise pelo título: a SMED realizou a parceria com uma Organização Não Governamental (ONG)²⁹, ou seja, com uma organização de “fora” do contexto real das escolas, com o objetivo de dar conta da “forma de atrair o interesse dos alunos”. Chamo a atenção para o fato de que uma atividade de Formação Permanente, ou, uma conversa densa e pedagógica com os docentes que fazem o cotidiano das escolas e estão em contato direto com os estudantes, sendo desafiados a motivá-los diariamente, pudesse ser uma “parceria” a ser pensada, pois envolveria os sujeitos que estão “dentro” do contexto escolar. Lembro que a literatura é ampla, ao destacar que, as mudanças e/ou as inovações pedagógicas obtêm sucesso mais pelo convencimento do que pela imposição. Dessa forma, as intervenções de fora/impostas, que dizem o que os docentes têm/devem fazer, podem ter mais chance ao fracasso por não conterem, necessariamente, o apoio dos sujeitos envolvidos nas reais mudanças, pois, como é possível observar na reportagem, as ações que objetivam as mudanças visam “capacitar a equipe e traçar estratégias de ensino”.

O segundo ponto que destaco é: a “parceria” poderia ser estabelecida, ainda, com os próprios estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas. Por que os jovens do terceiro ciclo não são ouvidos sobre o que pode melhorar na escola em que estudam? Na perspectiva desses estudantes, o que seria interessante aprender? Por que eles não têm interesse nas atividades escolares? (se é que, de fato, não têm).

²⁹ Não discuto aqui o impacto da referida ONG na cidade de Porto Alegre, e sim, o fato de se caracterizar como um grupo “externo” a SMED.

E, terceiro, é possível perceber a influência que as Políticas Públicas das Avaliações Externas estão tendo no setor educacional, influenciando, diretamente, as ações educativas nas escolas. A “parceria” possui um objetivo bem definido quando chama a atenção para o “interesse do aluno” e da “mexida no trabalho pedagógico”: “melhorar a *performance* das escolas municipais no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”.

Optei por encetar com essa análise – por vezes, carregada de preceitos – para chamar a atenção ao seguinte fato: quando os sujeitos que fazem a vida nas escolas em seu cotidiano serão ouvidos sobre os problemas que enfrentam no contexto escolar? Até quando vamos continuar falando sobre as pessoas, ao invés de propor falar com elas? Essas inquietações fazem parte do processo de Formação Permanente que venho construindo nos últimos anos.

Para aprofundar relações entre diferentes contextos (no caso, o da produção e o da ação) que se dedicam à reflexão sobre a Educação em geral e da escola, em particular, que procurei construir esta Tese, que objetiva não somente dizer quais os sentidos da escola na atualidade, e, sim ouvir o que os sujeitos que estão na escola diariamente têm a dizer sobre tal. Lembro, neste momento, as palavras de Santos (2003) quando reflete sobre a “acústica da escola” e ressalta o entendimento de Bernstein de que,

[...] a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes (p. 23).

Em relação à acústica da escola é possível pensar, do mesmo modo, na oralidade da escola, ou, o que é dito, como é dito, por que foi dito. Chamo a atenção para esse tema, porque, por diversos motivos, o que é dito na escola, eventualmente não é realizado de forma clara, ou acontece de forma que provoca diversos entendimentos e interpretações. Além disso, a oralidade dos estudantes ainda não é protagonista, como pode ser observado na fala da estudante Melissa quando conversamos sobre o que poderia melhorar na escola: “Acho que procurar isso de pegar e ouvir mais as opiniões dos alunos porque de uma certa forma eles têm outra visão diferente da dos professores, uma visão que pode contribuir pra melhorar o sistema” (Entrevista estudante Melissa, 02/07/12).

Ao problematizar a cultura juvenil contemporânea, Dayrell (2003) o faz através de jovens que possuem relações com grupos musicais, especificamente ao *rap* e ao *funk*, propondo um olhar sobre os jovens para além desses grupos, procurando “[...] compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinando modo de ser jovem” (p. 40). O autor evidencia, por meio da cultura juvenil, os anseios e os dilemas vividos pela juventude brasileira e ressalta que,

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (p. 40-1) [grifo do autor].

O autor destaca, ainda, que sua experiência de pesquisa mostrou lidar com o jovem como sujeito “[...] capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações” (p. 44), e que esta aprendizagem exige esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. As experiências escolares dos jovens pesquisados por Dayrell (2003) evidenciam que a escola, naquele caso, se caracteriza como um espaço não envolvente, além de se distanciar dos interesses e necessidades da juventude, “[...] não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos” (p. 50).

Em relação à escola, Tardif e Lessard (2007) destacam a “obrigatoriedade” do ensino, lembrando que esse componente deve ser considerado nas relações interativas que docentes estabelecem com estudantes na realização de seu trabalho áulico. Segundo esses autores, os estudantes não estão na escola por opção, e sim, porque são “obrigados” a estarem lá até a idade prevista em lei. E, ressaltam:

[...] diferentemente das pessoas necessitadas (enfermos, idosos, etc.), essas pessoas [estudantes] podem opor resistência aos trabalhadores [docentes] e às ações que lhes são impostas. É o que acontece, por exemplo, com pessoas condenadas a submeter-se a terapias, clientes de agentes sociais detidos contra sua vontade em instituições, prisioneiros em condicional, testemunhas convocadas a depor, etc. Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir

dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço. Essencialmente, esses trabalhadores precisam, se isso ainda não tiver acontecido, convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir *subjetivamente* à tarefa dos trabalhadores, seja colocando fé e, portanto, participando dela, seja cessando simplesmente de opor-lhe resistência e de neutralizá-la de diversas maneiras (p. 34) [grifo dos autores].

Ainda segundo esses autores, a “obrigatoriedade do ensino” exige dos docentes e da realização de seu trabalho a necessidade constante de motivar os estudantes, além da centralidade da disciplina e da ordem:

[...] os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 35) [grifo dos autores].

Dayrell (2003), em sua pesquisa, ao confrontar as informações obtidas no trabalho de campo com a literatura sobre a temática da juventude, analisa a cultura juvenil contemporânea no Brasil, procurando compreender seus anseios, seus dilemas e os modos pelos quais os jovens constroem suas experiências. A partir disso, o autor desconstrói algumas imagens sobre juventude, por exemplo: 1) a de ser uma etapa de transitoriedade em que o sentido está sempre no futuro, no “vir a ser”; 2) a perspectiva da aproximação da juventude e negatividade, como um momento difícil, de crise e de conflito, inclusive com a família; 3) a visão romântica da juventude, percebida como um tempo de liberdade e de prazer que não volta mais. O autor percebeu que o tempo da juventude para os jovens participantes da pesquisa localiza-se no “aqui e agora”, no presente vivido e “[...] no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia” (p. 49).

Um dos elementos constitutivos da experiência vivida na escola pelos jovens participantes da pesquisa que realizei, refere-se às relações de amizade que constroem nesse contexto e de como essas relações são mantidas, reconstruídas, fortificadas ou submergidas, conforme as narrativas a seguir:

Fragmento de narrativas das estudantes Beatriz e Melissa (Entrevista 02/07/12)	Fragmento de narrativa do estudante Vitor (Entrevista 04/06/12)
<p>Beatriz: [...] no recreio eu procuro, sei lá, andar por aí, ir na biblioteca, essas coisas, conversar com alguém. Depois, aula de novo, dois períodos, aí eu, às vezes, eu almoço no colégio, às vezes não, às vezes eu vou direto pra casa...</p> <p>Melissa: Normalmente sim.</p> <p>Beatriz: ... é normalmente sim. É ela [Melissa] até pegou o costume de almoçar no colégio também comigo (risos) ela nunca almoçou no colégio...</p> <p>Melissa: Não, almoçava quando tu não tava aqui na escola...</p> <p>Beatriz: ... tá, às vezes, quando eu estava aqui tu não almoçava...</p> <p>Lisandra: E agora tu almoça de vez em quando?</p> <p>Beatriz: É porque ela tem uma boa companhia (risos)...</p> <p>Melissa: Risos.</p> <p>Lisandra: (Risos). Além do, é uma coisa que vai além do almoço, da comida?</p> <p>Beatriz: Pois é, aí vai, rola aquele papo, né?</p> <p>Melissa: É que a gente acaba rindo assim, se diverte.</p>	<p>Vitor: Daí eu chego no colégio, daí eu encontro uns amigos meus, outros nem tanto, outros que nem a Diana, amigos, sabe? Converso com eles e vou pra casa. [...] E depois que eu almoço no colégio eu vou pra casa caminhando, daí bah, demoro uma hora pra chegar em casa, porque eu vou bem me arrastando, por causa que eu e um amigo meu vamos conversando sobre RPG [jogo de interpretação de personagens], esse tipo de coisa que a gente joga, entendeu? A gente vai daqui do colégio, aí chego aqui até em casa assim ó, tri na lenta pra gente botar toda a conversa em dia, toda, toda, toda a conversa em dia...</p> <p>Lisandra: É amigo aqui da escola?</p> <p>Vitor: Sim, é o Bruno.</p>

A partir das narrativas é possível perceber que os momentos vividos na escola, diariamente, são importantes para constituir as relações de amizades, como o caso de Melissa que não almoçava na escola e passou a fazê-lo com maior frequência pelas conversas divertidas que tem com Beatriz. Vitor, ao retornar da escola, faz o trajeto de volta em tempo maior, pois vai se “arrastando” para dar tempo de colocar o “papo em dia” com seu amigo que estuda em outra turma. Nesse caso, um dos espaços em que esses jovens vivem seu tempo de juventude é na escola, através de experiências de diversão, prazer, encontros e trocas afetivas, como destacado por Dayrell (2003).

Outro espaço constitutivo da experiência vivida pelos estudantes na escola e no qual as relações de amizades se manifestam são as turmas que estudam, e é possível observar nas narrativas a seguir, de que modo percebem essa constituição e as mudanças de turmas de um ano para outro que acontece na escola:

Fragmento de narrativa do estudante Everton (Entrevista 08/06/12)	Fragmento de narrativa da estudante Letícia (Entrevista 19/06/12)	Fragmento de narrativa do estudante Bento (Entrevista 26/06/12)
<p>Lisandra: E quem é que divide assim as turmas? É, vocês estudam numa turma, daí tem uma mudança pro próximo ano?</p> <p>Everton: Eu acho que eles [docentes] pensam um jeito de deixar melhor, eu acho, sei lá, pra deixar, com que os outros alunos que não se interessam muito fique com os que né, sei lá, não sei direito o que eles fazem, como é que eles fazem.</p>	<p>Lisandra: E tu gosta dessa turma ou gostaria de tá numa outra turma, assim?</p> <p>Letícia: Eu acho que eu gostaria de tá numa outra turma.</p> <p>Lisandra: Por que Letícia?</p> <p>Letícia: Sei lá, eu tenho uns, como eu falei, né, tem alguns [colegas] legais, tem uns chatos e lá na outra turma tem mais, que eu mais me identifiquei assim né, que tem uma, eu mais me identifiquei foi com a outra turma, eu queria...</p> <p>Lisandra: E tu estudava com ela [turma] o ano passado?</p> <p>Letícia: ... eu estudava com ela é, daí separou.</p>	<p>Lisandra: E quem é que separa assim [as turmas]? Porque eu já ouvi várias pessoas dizendo que se tinha um grupo desde o jardim, daí de repente separou, não estuda mais com aquela pessoa...</p> <p>Bento: Os professores eles separam conforme o desempenho dos alunos. Se conversa demais eles mandam pra outra turma e outro pra outra, pra, no caso, não ficar sempre, o aluno ficar só conversando e não participar das aulas.</p>

Essa é uma temática, que me parece, relaciona-se com a acústica e com a oralidade da escola, anteriormente citada. É possível perceber que os estudantes não têm claro os motivos pelos quais trocam de turma de um ano para outro, e, para tanto, acabam fazendo algumas interpretações dos porquês dessa ação que acreditam ser realizada pelos docentes ou pela Gestão da escola. Entretanto, não sabem, de fato, o motivo de tal atitude, que acaba impactando sua relação com a escola, com a turma e com os vínculos e as relações de amizade.

Dayrell (2003), em outra esfera de sua pesquisa, percebeu a existência de conflitos familiares, “[...] mas em nenhum momento esse quadro conflitivo colocou em questão a família como o espaço central de relações. Ao contrário: no caso desses jovens, o núcleo familiar significou um espaço de experiências estruturantes” (p. 49). Vale ressaltar, ainda, que o núcleo familiar citado pelo autor refere-se aos arranjos familiares em que não contam com a presença dos pais, “[...] organizando-se em termos matrifocais, e nem por isso se mostram ‘desestruturadas’, garantindo, com esforço, a reprodução física e moral do núcleo doméstico” (p. 50) [grifo do autor]. O autor problematiza esse fato, destacando que o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem

nesse núcleo e as redes sociais com as quais os jovens podem contar, mais do que a presença ou não do pai.

Esse autor, também questiona a visão romântica da juventude, ressaltando que essa etapa, vivida pelos jovens pesquisados, se mostra como um momento bastante árduo, com dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, naquele caso, o trabalho e a escola. E, analisando o contexto de mudanças históricossociais pelas quais passa o Brasil, o autor observa que, “[...] parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura” (p. 51), que parecem ser mais democráticos, possibilitando espaços, tempos e experiências em que os jovens podem se constituir, enquanto sujeitos, e conferir sentido às suas vidas, “Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços estão fechados para eles” (p. 51). Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de não se considerar, através de uma postura ingênua, uma supervalorização do mundo da cultura como uma prerrogativa “para todos os problemas”, pois,

[...] no contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco podem fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, como direito a viver plenamente a juventude (p. 51).

Em sua análise, o autor enfatiza duas questões: (1) nenhuma instituição isolada e centrada em si mesma pode fazer algo significativo não só pelos jovens, mas para as pessoas que constituem a sociedade; (2) o mundo da cultura não pode ser visto como a saída, atualmente, para todos os males da sociedade; há outros contextos, que, abertos e interagindo com a cultura, podem dar conta dessas problemáticas sociais: educacional, mundo do trabalho, dentre outros. A reflexão proposta pelo autor, especificamente sobre a questão relativa à instituição isolada, também foi percebida pelos docentes colaboradores nas pesquisas que venho realizando na RMEPA, como foi tratado anteriormente nesta Tese, acerca das representações que esses docentes vêm construindo sobre sua experiência de trabalho nessa Rede.

Ainda sobre o momento bastante árduo, vivido com angústias e incertezas, descrito por Dayrell (2003), quando os jovens enfrentam a realidade da vida concreta e confrontam

tensões entre as instituições escola e trabalho, apresento as narrativas de dois estudantes ao refletirem sobre três esferas de suas vidas: a escola, o trabalho e o futuro:

Fragmento de narrativa do estudante Vitor (Entrevista 04/06/12)

Vitor: Bem, eu acho que essa pergunta [sobre o sentido da escola] tu fez exatamente pra pessoa certa. Por causa que eu sou o mais velho da escola, tenho dezoito anos, tô na oitava série, tô muito atrasado e quando a ficha caiu, foi um pavor, eu parei assim e comecei a pensar, amigos meus que foram colegas meus, que já terminaram [o Ensino Fundamental] tão ganhando um dinheiro assim, olha legal, um trabalho legal, uma coisa legal e eu parado e eu trabalhando lá de vez em quando na obra, que não é uma coisa boa, ganha bem, sabe? Mas se ferra pra ganhar aquilo ali, destrói e daí o cara, eu fico pensando, às vezes eu tô com a minha namorada em casa, eu fico pensando, 'bah porque eu não termino com ela pra ela conseguir uma coisa melhor, porque comigo não tem futuro, olha só a série que eu tô? Cadê a minha qualidade?', entendeu? 'Cadê a minha potência nisso aí? Como é que ela vai ter uma casa boa? Como é que eu quero ter uma família se eu tô na oitava série?', entendeu? 'Como é que eu quero, como é que eu vou poder constituir uma coisa, o meu futuro sem ter construído nada no passado? Porque eu se quer botei um pilar, entendeu? E quando eu botava um, destruía dois, quando eu montava um eu desmontava o outro'³⁰. E eu começava e às vezes eu me perdia, que eu começava a tropeçar nas minhas próprias pernas, entendeu? E hoje eu fico pensando e hoje eu tô lutando assim, olha e eu acho que é tarde demais, entendeu? Mas eu resisti, eu resisti, eu...

Lisandra: Não é Vitor, tu é super jovem...

Vitor: ... eu acho que tá demais só que eu não desisti, entendeu? E daí agora eu...

Lisandra: ... eu conversei com uma menina na outra escola que ela tem vinte anos e ela tá concluindo também a oitava série agora e ela trabalha de tarde naquele projeto Jovem Aprendiz...

Vitor: Eu tô nesse jovem aprendiz pelo Hospital Mãe de Deus...

Lisandra: ... é? Que bacana! E ela também parou de estudar uma época por problema na família e tal e ela tá lá, vai concluir o Ensino Fundamental esse ano. Então, nunca é tarde pra nada na nossa vida, isso tu pode ter certeza disso, tu tá super jovem...

Vitor: Eu acho, olha e eu tô me apegando muito as oportunidades que eu tô conseguindo.

Lisandra: E tu acha que a escola então te ajuda nisso que tu...

Vitor: Ajuda muito, ajuda muito, a escola assim olha, 'tu tá estudando?', 'tô', parece que tudo brilha, tudo brilha, se tu tá estudando ou se tu terminou tudo brilha. Se tu tá fazendo um curso muito mais, entendeu? Mas se tu não tá estudando aí é assim olha, nada.

³⁰ Neste momento da narrativa é interessante observar a relação/comparação que Vitor faz de sua vida com a obra, ou seja, para contar sua vida e as reflexões que faz sobre ela, utiliza a metáfora da obra/construção: relaciona a construção da obra do trabalho com a obra da construção da (sua) vida.

Fragmento de narrativa do estudante Leandro (Entrevista 07/06/12)

Leandro: [...] e o que eu penso mais da escola é uma coisa que é a gente, todo mundo tem que fazer porque pra vida no caso, a gente sempre tem que passar por esse momento de experiência que eu acho que é uma experiência a gente passando aqui, a gente estando na sala de aula, ou em grupo, porque, em muitos serviços a gente vai passar um tempo com o pessoal do grupo, né? Então, qualquer serviço, em qualquer empresa, em qualquer lugar a gente vai ter que aprender a saber se portar com um grupo né, então...

Lisandra: E tu acha que isso a gente aprende na escola?

Leandro: ... eu acho que isso a gente aprende na escola. [...] eu rodei na sétima. É que teve um ano que eu não vim quase o ano todo que eu me envolvi em negócio de trabalho, daí eu comecei a trabalhar e não vinha nas aulas e eu acabei rodando. Daí eu tive que fazer de novo, infelizmente, né? E daí passei e agora tô aqui agora, né?

Lisandra: E tu trabalhava no que nesse ano da sétima série?

Leandro: Bah, eu trabalhava mais era na obra mesmo, é que foi, tipo uma coisa muito cansativa pra mim, porque eu trabalhava na obra de dia e segundas, quartas e sextas eu trabalhava de noite numa agência de festa, pra fazer festas, reuniões, tudo, e nos fins de semana também. Então, eu não tinha quase tempo pra fazer nada pra mim e muito menos pra vim na aula, né? Então ficou crítica a situação.

A partir dessas narrativas é possível perceber que a relação que os estudantes estabelecem com a escola e seus sentidos, do mesmo modo, estão conectados com o que pensam sobre o trabalho, a família, o futuro, ou seja, a vida. Relacionando a categoria tempo com à adolescência e aos dias atuais, Melucci (1997) destaca o entendimento de que essa fase da vida é a idade em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. Para esse autor, a perspectiva temporal do adolescente tem-se constituído em temas interessantes de pesquisa, “[...] porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo” (p. 09). Dessa forma, na atualidade, a juventude não é mais somente uma “condição biológica”, mas uma “definição cultural”:

Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se descolado bem além dos limites biológicos para tornar-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida [...] (p. 09).

Dessa forma, a adolescência parece estender-se muito além das definições de idade: “Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de

reconhecimento para outros” (p. 09). Santos (2007), em seu estudo sobre estudantes e suas relações no interior da escola, destaca que os estudantes se constituem nas interações sociais e a escola “[...] é um contexto importante nessas construções e manifestações, pois é onde o sujeito percebe o outro, fora do ambiente familiar, formando sua autoimagem no contato com o outro” (p. 141).

Em pesquisa realizada em 2007, em uma das categorias que analisei, refleti com uma das docentes colaboradoras do estudo sobre os interesses e as motivações de estudantes em relação à escola (SILVA, 2007). À época, a docente de Educação Física trabalhava quarenta horas semanais em uma escola da RMEPA; sendo vinte horas no Ensino Fundamental e vinte com projetos esportivos (denominados oficinas) no turno inverso às aulas. Como eu realizava as observações do trabalho de campo desses dois espaços – que faziam parte da rotina semanal dos (mesmos) estudantes – discutia com a docente o modo com que os estudantes mudavam suas ações e seus interesses quando participavam de um e de outro contexto. Juntas, refletimos e concordamos que os estudantes, ainda sendo os mesmos, acabavam “mudando” quando o contexto se modificava, pois, o tempo e o espaço da oficina e o que era possível fazer nesse lugar eram diferentes do tempo e do espaço das aulas de Educação Física. Nas oficinas ocorria uma flexibilização de horários (os estudantes podiam chegar mais tarde ou sair mais cedo), além de possibilitar uma abertura para ex-estudantes que podiam participar das oficinas quando iam à escola “fazer uma visita” ou “matar a saudade” de colegas e da professora. Nesses dois espaços de realização da prática pedagógica observou-se – a professora e eu – que: na oficina de esportes “os estudantes estão lá porque desejam”, diferente das aulas de Educação Física, em que, muitas vezes, os estudantes têm que participar (obrigatoriedade). Concluímos que poder escolher estar ali, marca o interesse e o desejo do estudante de estar naquele momento e espaço, realizando aprendizagens significativas e construindo relações.

Na pesquisa realizada para a construção desta Tese, em uma das escolas investigadas, um espaço semelhante ao descrito anteriormente pôde ser observado em um projeto que descreverei e abordarei mais adiante, que ocorre semanalmente, denominado

“Mix”³¹.

³¹ O projeto Mix, iniciado em 2011, no turno da manhã, na escola Rio Grande, às quintas-feiras, trata de atividades diversas organizadas trimestralmente pelos docentes, nas quais os estudantes optam por qual atividade participar a cada trimestre. Na análise que construí com docentes e estudantes colaboradores foi possível perceber que o Mix possibilita, nessa escola, repensar novas formas de organização do conhecimento, do tempo e do espaço de ensinar e de aprender. A palavra Mix, originária da Língua inglesa, significa mistura, mescla. Optei por não grifar o termo por entendê-lo um neologismo comumente utilizado na cultura da escola pesquisada.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Na RMEPA, o componente curricular Educação Física integra a área de Expressão do currículo escolar nos três ciclos de formação: com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte-Educação (Ciclo I); Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo II); e Arte-Educação (Plásticas, Cênicas e Música), Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo III). Essa organização sugere o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os docentes para, juntos, realizarem processos educativos que atendam as necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes, aprendizagens significativas. Assim, é possível perceber que o currículo escolar organizado por ciclos de formação desafia os docentes de Educação Física a construírem novas maneiras de trabalhar na escola, desenvolvendo e articulando diversos conceitos e concepções sociais, estabelecendo outras formas de se relacionarem com os estudantes, com colegas docentes e com a própria escola.

Sobre o trabalho interdisciplinar nessa Rede, já citado anteriormente, este ainda trata de um desafio. O professor Paulo, ao ingressar na Rede no ano 2000, narra sua experiência ao se deparar com uma realidade de trabalho em que percebeu certa “distância da discussão teórica que já existia sobre o trabalho dos ciclos e do que efetivamente se fazia”:

Uma das primeiras coisas que eu já vi, muito diferente do que a gente aprende e do concreto de algumas realidades vividas, era que nessa escola, não sei se hoje ainda existe, né? Tinha um balcão que tinha uma caixinha de livros pra cada área do conhecimento. Aí batia [o sinal da escola] e cada pessoa chegava ali e pegava a sua caixinha né, cada um chegava ali e pegava, a História era uma caixinha, o Português caixinha e eu fiquei pensando assim, ‘mas onde é que tá o trabalho transversalizado nos ciclos? Onde é que tá o trabalho que’, sabe? Se cada professor, bateu, vai com as suas caixinhas. Então, essa foi uma discussão que a gente levantou lá nessa escola, porque ainda estava muito arraigada na mentalidade e na prática, colegas nossos que mesmo com toda uma discussão de pensar um trabalho interdisciplinar, um trabalho por ciclo de formação, ainda continuava pensando por sua área de conhecimento [...] (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Posteriormente, o docente narrou que deu início a uma aproximação com os demais docentes que, de certa forma, também sentiam-se incomodados com essa situação e foram organizando grupos e construindo atividades mais coletivas. O docente acredita que, naquela época e naquele contexto, conseguiram mexer um pouco com alguns poderes

dentro da escola. Entretanto, destaca que algumas pessoas ainda sentiam-se “incomodadas, porque parece que estávamos questionando a sua área de conhecimento, como se alguém fosse dono de alguma área, né?” (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Na entrevista que realizei com os docentes Paulo e Julio, dialogou-se sobre a forma de construção do conhecimento que ocorre na escola, a fragmentação desse conhecimento, os tempos e os horários determinados para que a aprendizagem ocorra, dentre outros elementos, que procuro abordar em outros momentos deste estudo. Especialmente sobre a interdisciplinaridade destaco a narrativa do professor Julio, ao relacionar a época em se preparou para o concurso na Rede e a realidade que encontrou na escola (sobretudo sobre sua estrutura) quando assumiu seu trabalho no ano de 2010:

Mas eu acho que tem um pouco dessa dificuldade, porque daí, tu tem lá as disciplinas e elas continuam não tendo uma relação, ou seja, continua sendo um trabalho multidisciplinar e não interdisciplinar. Não tem essa relação assim de bom: o que que o professor de Filosofia tá fazendo que tem a ver com o da Educação Física, que tem a ver com a História? E isso é até um complicador pros alunos porque é que nem tu [Paulo] falou: ‘ah, isso não é Filosofia’, ‘ah, não precisa pensar’ ou que nem quando eu peço pra eles [estudantes] fazerem, sei lá, um texto, por exemplo, na minha aula de Educação Física, ‘ah, mas não é Português’. Não! O conhecimento é um só, a escola que dividiu o conhecimento pra ensinar pros alunos e aí os alunos já tem essa estrutura desde cedo, essa estrutura fragmentada do conhecimento e nós também temos essa formação fragmentada. Aí chega na escola tu vai repetindo isso e isso vai se perpetuando, essa questão de tu compreender o conhecimento não como uma coisa só e que foi dividida pra melhor conhecer, mas não, ao contrário. E aí o cara na cabeça dele vai tentar juntar esse quebra-cabeça, daí fica uma loucura, porque daí tu não vê sentido nas coisas. Se tu não consegue fazer essa inter-relação do conhecimento de uma área com a outra, aí fica aquela coisa ‘ah não, mas isso é da minha área’, ‘não, isso é da tua área’, ‘não, eu não posso fazer isso’, né? (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Retomando a explanação sobre a organização curricular por ciclos de formação, no período de sua implantação nas escolas municipais, os docentes realizaram uma pesquisa socioantropológica na comunidade em que as escolas se localizavam, procurando identificar possíveis temas que pudessem ser desenvolvidos nas atividades pedagógicas. Esses temas pretendiam ser trabalhados de forma coletiva, no conjunto docente, a fim de desenvolver atividades que fossem significativas para os estudantes, e que, nesse caso, partissem do interesse da comunidade. Na escola Rio Grande, por ser uma escola nova na Rede, criada no ano de 2008, a pesquisa socioantropológica foi realizada na comunidade neste ano, 2012. A seguir, apresento o momento em que o professor Paulo narrou como realizaram essa

pesquisa neste ano e como o docente Julio relaciona a pesquisa feita na comunidade, com a possibilidade/desafio da realização do trabalho interdisciplinar no interior da escola:

Esse ano na nossa escola que o Julio agora lembrou muito bem, surgiu a ideia força de paisagem, aí surgiu da onde? A gente fez algo que na Rede há muitos anos era um projeto municipal, que era uma pesquisa socioantropológica. Então assim, o grupo de professores foi convidado dentro do seu horário a fazer uma pesquisa sobre situações que estão acontecendo na comunidade pra trazer elementos pro plano pedagógico da escola. Nesse ano, a gente fez da Rio Grande, tiramos algumas ideias e uma das ideias forças que surgiu foi essa de paisagem, fruto de discussões em pequenos grupos que foi surgindo e aí precisaria avançar por quê? Porque [...] no momento de trazer as ideias pro grande grupo, várias ideias vem, né? [...] Então, precisaria ter uma continuidade com essas discussões, né? É, continuidade assim até pra ir qualificando esse olhar que já se teve, né? Então assim, só que se teve uma discussão e depois não se avançou (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

É possível perceber na narrativa do docente a necessidade de retomar outros momentos para a discussão da pesquisa realizada e de como trabalhar com as informações que obtiveram na comunidade e na transformação dos possíveis temas em conteúdos e conhecimentos para planejamento, organização e construção de práticas pedagógicas coletivas e interdisciplinares. Em relação à Educação Física, Molina e Molina Neto (2001) destacam que os docentes dessa área de conhecimento da RMEPA,

[...] têm uma compreensão bastante clara da finalidade da atividade física na Escola Cidadã. A grande maioria converge, discursivamente, para o entendimento que a educação física trabalha com os elementos da cultura corporal do movimento humano e que este deve ser trabalhado com intencionalidade pedagógica, capaz de socializar o estudante e torná-lo um cidadão crítico, criativo, participativo e autônomo e que, sobretudo, possa agir apropriando-se das pautas sociais de seu tempo histórico. Alguns professores, entretanto, pontuam suas convicções da necessidade de incorporar a atividade física entre os hábitos de vida dos estudantes e da necessidade de educá-los para a convivência social e respeitosa com a diversidade.

Além disso, percebemos grande ansiedade e forte incerteza quanto a especificidade dos conteúdos das aulas de educação física: o que ensinar, quais atividades selecionar, quais conhecimentos privilegiar..., entre outros. Afinal, valores e atitudes ou conceitos e procedimentos? Os professores também revelaram discordâncias e dificuldades para integrar os objetivos e conteúdos da disciplina na elaboração dos complexos temáticos a serem desenvolvidos pelo plano de ensino elaborado pelo coletivo docente da escola. Fato que se traduz em forte tensão na dinâmica curricular quando se trata de planejar o ensino de forma interdisciplinar (p. 81).

Considerando aspectos do Projeto Político-pedagógico da RMEPA é possível pensar que a ação pedagógica docente em Educação Física é atravessada por significativas reflexões e mudanças. Por exemplo: o docente de Educação Física planeja sua prática pedagógica para trabalhar com estudantes organizados por idade; constrói conhecimentos a partir de pesquisa na comunidade escolar e procura trabalhar com a proposta de inclusão social. A partir disso, é possível perceber que o currículo escolar por ciclos de formação desafia os docentes a construírem novas maneiras de trabalhar na escola, desenvolvendo e articulando diversos conceitos e concepções sociais, recriando outras formas de se relacionarem com estudantes, com colegas docentes, com a escola e com a comunidade em que esta se insere. Quanto a essas relações, na atualidade, Triviños (2001) destaca o seguinte:

A sala de aula, os conselhos de professores, de alunos, de pais, de funcionários, os aparelhos administradores do sistema escolar, poderão, com critério crítico e de emancipação, estabelecer o diálogo, com argumentos, com busca de verdades, com consenso, tendo como perspectiva o desenvolvimento fraternal do ser humano. Para criar verdades que sejam válidas para todos, devemos conhecer nossa realidade e a realidade que nos chega, especialmente através da mídia e das novas e avançadas tecnologias (p. 71).

Tardif e Lessard (2007) ressaltam que as interações cotidianas entre docentes e estudantes: “[...] *forma raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos*” (p. 23) [grifo dos autores]. Dessa forma, essas interações constituem o fundamento das relações sociais no interior da escola e são, nesse caso, relações de trabalho, ou seja, relações entre trabalhadores e os sujeitos que fazem parte de seu trabalho. Assim, o trabalho com e sobre outros sujeitos constitui formas de interações em que estão presentes relações de poder e, inclusive, conflitos diversos, pois, o sujeito do trabalho docente “[...] é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (p. 33). Os autores observam, ainda:

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados.

Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites (p. 31) [grifo dos autores].

Do mesmo modo, sobre as relações construídas a partir do ensino, Neira (2004) destaca: o plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto técnico (objetivos e conteúdos) e os aspectos culturais da sociedade. A partir disso, o ensino objetiva uma intenção,

[...] a de produzir aprendizagem [...] portanto, desenvolvimento, melhoria. E mais: o bom ensino não se limita ao avanço cognitivo intelectual, mas envolve igualmente progressos na afetividade, moralidade ou sociabilidade, por condições que são do desenvolvimento humano integral (p. 19).

Em relação à prática ou o que se faz cotidianamente nas escolas (contexto da ação), Silva Júnior e Ferretti (2004) propõem uma análise filosófica da categoria prática escolar como parte da prática social em sua totalidade, a partir do diálogo crítico com autores como György Lukács, Agnes Heller e Newton Duarte. Este último, ao escrever o prefácio do livro dos autores supracitados, destaca a intenção daquele trabalho, a de “[...] contribuir para a definição do lugar da atividade educativa escolar no interior da ontologia do ser social [...]” (p. 10). Dessa forma, os autores procuram realizar uma aproximação da categoria prática escolar na realização de seus estudos e no entendimento de “[...] como as mudanças históricas, com destaque para as educacionais, realizam-se na instituição escolar” (p. 14). E continuam sua argumentação no sentido de abordar a escola através de sua natureza institucional, além de sua organização específica, derivada do institucional e da cultura da escola. Os autores entendem as práticas escolares como elemento central por meio do qual “[...] a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente” (p. 60).

Em relação à Educação Física, procurando compreendê-la na proposta escolar em ciclos de aprendizagem, Souza Júnior (2007) entrevistou oito docentes: dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de Artes e dois de Educação Física. Ao confrontar a literatura sobre a temática do currículo organizado por ciclos de aprendizagem, com a

documentação da Rede Municipal de Ensino de Recife e com o discurso de docentes de Educação Física acerca de suas ações didáticas, evidenciou que,

[...] a implantação dos ciclos de aprendizagens gera muitas contradições, seja na gestão da política educacional como um todo, na concepção pedagógica dos docentes acerca dos ciclos e nas ações didáticas dos professores na prática pedagógica. Isso vai desde a alteração de nomenclatura, passando pela superposição de concepções pedagógicas, no mínimo, diferentes e indo até a percepção da comunidade escolar, em especial os alunos (p. 94-5).

Souza Júnior (2007) reflete sobre a constante qualificação dessa implantação cujo objetivo maior é construir uma nova escola para a formação de um novo cidadão, e, sua relação com a área de conhecimento em pauta:

De fato, a educação física insere-se na proposição da política curricular em ciclos de aprendizagens, mas, na sua materialização, ainda apresenta muitas fragilidades, por vezes, devido à sua relação com essa nova forma de pensar a escola, porém, em outras, devido a relação consigo mesma, com sua própria identidade, historicidade e prática pedagógica (p. 96).

Esse autor destaca, ao mesmo tempo, que as referências a uma nova escola a ser construída a partir dos ciclos, tratada nos documentos analisados, especialmente em relação aos saberes escolares, ainda não sintoniza inteiramente com o discurso de alguns docentes, pois: “[...] demonstra uma educação física, por vezes, desestruturada pedagogicamente e enraizada ainda na seriação” (p. 96). A partir dessas relações é possível questionar: Que nova escola seria construída a partir dos ciclos de formação? Quais os sentidos dessa escola na atualidade? Bracht (1999), ao relacionar Educação e Educação Física destaca os seguintes questionamentos:

Do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal”? Que tipo de educação “corporal” a escola e a educação física vêm realizando? Por que surge o interesse pela educação “corporal” (também na escola) e quais suas determinações sócio-históricas? (p. 69) [grifo do autor].

Destaco que, depois de passados treze anos desses escritos, esses questionamentos continuam tão presentes e tão desafiadores quanto antes. Segundo Bracht (1999), a constituição da prática pedagógica da Educação Física na escola emerge nos séculos XVIII e XIX e foi intensamente influenciada pela Instituição Militar e pela Medicina: “A instituição

militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico” (p. 72-3). Dessa forma, o “nascimento” da Educação Física ocorreu para colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis.

Bracht (2010) destaca que, até meados da década de 1980, o entendimento de conteúdo em Educação Física foi marcado pela ideia de atividade, ou, ainda, de uma atividade física. No caso da escola, o conteúdo das outras disciplinas escolares, era entendido como um conhecimento de caráter conceitual e na Educação Física ele era entendido como atividade. Assim, nas palavras do autor:

Essa atividade, à qual os alunos deveriam ser submetidos, tinha como principal objetivo melhorar a aptidão física (com suas implicações para a saúde), além de influir no comportamento, moldando o caráter dos alunos. A atividade física mobilizada para atingir esses objetivos (os chamados meios da Educação Física) assumiu diferentes formas, como a ginástica, as lutas, os jogos e os esportes (p. 01).

A partir da década de 1990, emerge o que se tem denominado na área de “Movimento Renovador da Educação Física Brasileira”, quando a inserção mais decisiva das Ciências Sociais e Humanas promove uma análise crítica do paradigma da aptidão física e esportiva. Esse movimento esteve relacionado à Teoria Crítica da Educação, e se materializou com a circulação da obra do COLETIVO DE AUTORES (1992). Essa proposta entende que o objeto da área de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas: o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Bracht (2010) ressalta, a partir desse Movimento Renovador, a desnaturalização do objeto da Educação Física, o qual não é mais entendido somente como uma dimensão da natureza, e sim, como uma construção cultural:

O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/contéudo da Educação Física. **Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/contéudo de ensino da Educação Física** (p. 02) [grifo do autor].

Esse entendimento amplia e confere uma mudança de sentido no conteúdo da Educação Física na escola, que trata não mais de apenas trabalhar com os estudantes uma

atividade física ou desenvolver habilidades esportivas, mas introduzir os estudantes no universo da cultura corporal de movimento. “A justificativa é que essa dimensão da cultura assume importância cada vez maior na vida das pessoas, de maneira que o exercício pleno da cidadania também passa por ela” (BRACHT, 2010, p. 03). A partir desse entendimento, já não basta a prática de uma atividade física ou a aprendizagem esportiva,

há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências **sobre** essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer** (p. 03) [grifo do autor].

Já, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), modificada pela Lei n. 10.328, de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular obrigatório na escola, que trata de um conjunto de conhecimentos e a ela foi conferido *status* de componente curricular com todas as responsabilidades atribuídas às demais disciplinas. Assim, a Educação Física deve colaborar com seus saberes no sistema de ensino para a educação básica. De acordo com Molina, Molina Neto e Lopes (2011):

A Educação Física, componente curricular tradicionalmente marginalizado no currículo escolar, a partir de então (LDBen/96), passou a enfrentar-se com o desafio de habitar um novo cenário na política de gestão da escola, que, por um lado, expõe sua condição marginal e, por outro, a coloca, por meio da magia da textualidade da lei (GOMES, 1998), com as demais disciplinas, na mesma condição de responsabilidade nos processos de construção do projeto político-pedagógico (p. 5).

Desse modo, a especificidade pedagógica do componente curricular de Educação Física na escola é de fundamental importância para a formação e desenvolvimento humano com um saber a ser ensinado e tematizado, que se configura, na cultura corporal de movimento. Souza Júnior (2001) entende por componente curricular,

[...] no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (p. 83).

Neira e Nunes (2009, p. 60), ao traçar um paralelo entre “[...] as transformações sociais, as modificações nas correntes didáticas e seus reflexos na ação pedagógica do componente” Educação Física na escola, destacam algumas inquietações do ensino desse componente curricular na atualidade,

[...] transformando-a em um território de lutas, debates e confronto. Esse tema é objeto de controvérsias teóricas e acaba configurando o currículo do componente como um campo de lutas interdisciplinar, já que o conteúdo de ensino – “o que se ensina” – tanto pode ser atribuído a elementos biológicos quanto psicológicos ou culturais (p. 90-1) [grifo dos autores].

Figueiredo (informação oral³²) destaca que a Educação Física constitui-se em uma área multidisciplinar que tematiza as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. Neira e Nunes (2008) observam que a Educação Física, entendida como prática social construída culturalmente, na realidade da escola, envolve “[...] toda a comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, equipe técnica, pais e moradores do entorno da escola [...]” (p. 207). Já, González e Fraga (2009), ao refletirem sobre a Educação Física que se realiza na escola, destacam que esse componente curricular se refere às “[...] representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde” (p. 114).

Em Silva (2007) desenvolvi uma categoria de análise da pesquisa, intitulada, “ ‘Educação Física’ é o que fazem as docentes na escola (prática pedagógica): a docência e o mundo do trabalho”, em que, naquele momento, voltei a atenção para a prática pedagógica na escola, procurando estabelecer conexões entre a constituição da docência e as relações construídas no mundo do trabalho. Assim, entendo por prática pedagógica o que fazem os docentes na escola. E esse fazer está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações, de possibilidades e, especificamente, está relacionado a um grupo de crianças e jovens (estudantes em formação) vinculado a um projeto de escola e a um coletivo docente.

³² Zenólia Christina Figueiredo. Palestra proferida no “III Seminário de Pesquisa Qualitativa: A pesquisa e a formação de professores”, Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, de 04 a 06 de novembro de 2010.

Molina Neto e Molina (2003) enfatizam a docência como “[...] a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de educação física. [...] esse profissional está marcado e identificado por uma prática pedagógica, científica e interdisciplinar” (p. 270). Assim, a docência se caracteriza pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos, o que significa uma relação de construção de aprendizagem conjunta entre docentes e estudantes em situações específicas: de aula. Para esses autores, a docência configura a construção da identidade desse coletivo docente, porque esse professor está marcado e identificado por uma prática pedagógica.

Do mesmo modo, Tardif e Lessard (2007) enfatizam que o trabalho docente é uma relação entre as pessoas e “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (p. 31) [grifo dos autores]. Já, a “humana docência”, destacada por Arroyo (2000), trata do processo de ensinar e de aprender a sermos humanos; e da prática pedagógica enquanto um “convívio de gerações”:

[...] sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. – “Virou gente!” – falamos com orgulho de um filho, crescido e criado. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser: Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso (p. 53) [grifo do autor].

Assim, um dos objetivos (e desafios) desta Tese procurou dar conta dos sentidos sobre Educação Física e escola que dois desses grupos constroem, ou seja, compreender esses significados, na perspectiva de docentes de Educação Física e de estudantes do Ensino Fundamental. Penso que a construção de uma área de conhecimento acontece, dentre outras formas, através das pessoas que nela trabalham. E a partir dessa relação de ensino e de aprendizagem, que acontece na escola, os estudantes tornam-se sujeitos centrais na construção do trabalho pedagógico. Dessa forma, procurei, neste estudo, compreender os sentidos que cada grupo confere à escola, entendendo que a clareza e o aprofundamento dessa compreensão possa ser uma alternativa para a construção de novos e significativos espaços pedagógicos.

4 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta pesquisa corrobora o entendimento de Sancho Gil (1999) de que o “[...] conhecimento há de emergir da reflexão sobre a experiência, da atuação de professores e alunos e não da investigação descontextualizada” (p. 40).

Desse modo, reflito sobre a realização de pesquisas na atualidade enquanto um processo de produção de conhecimento (e de aprendizagens) entre sujeitos (SILVA, 2009), e, para tanto, apoio-me em estratégias específicas. Uma dessas estratégias é o planejamento de um espaço para o diálogo e a reflexão sobre as informações construídas pelo pesquisador no decorrer do processo de pesquisa – inclusive as análises e as interpretações (transitórias e/ou finais) – juntamente com os sujeitos colaboradores do estudo. Esse processo é lembrado por Triviños (2001) como uma das formas de validação da pesquisa, ao destacar que, “[...] o processo final de interpretação das informações, como as observações que forem sendo feitas durante o desenvolvimento do estudo, também devem ser conhecidos pelos sujeitos da pesquisa” (p. 37). Os autores García e Cervantes (2004) salientam que os próprios participantes da investigação devem ser as pessoas que validam o que o pesquisador está expressando, inclusive na ocasião do formato escrito e final que for dado às informações obtidas no estudo.

Caminhando nesse sentido, Günther (2006), ao concluir seus estudos de Doutorado na RMEPA, propôs um encontro com os docentes que participaram da pesquisa que realizou para discutirem, de forma conjunta e dialógica, os achados de seu trabalho de campo. Nessa ocasião, estive presente como observadora externa e percebi a importância desse momento para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa – docentes colaboradores e pesquisadora – especialmente pela possibilidade de dialogarem sobre as interpretações da investigação e de refletirem sobre o processo vivido. Do mesmo modo, Sanchotene (2007), ao concluir sua pesquisa realizada em outra escola da RMEPA, promoveu um encontro com os colaboradores na própria escola em que realizou o trabalho de campo. Naquela ocasião, apresentou a totalidade de sua pesquisa, o referencial teórico, os aspectos metodológicos e as principais conclusões do estudo. Os professores presentes puderam contribuir com o que foi apresentado pela pesquisadora, e, de modo inclusivo, sugeriram apuradas mudanças referentes ao título do trabalho, além de enfatizarem que a presença da pesquisadora na escola, ao mesmo tempo provocativa e desestabilizadora, contribuiu para a reflexão sobre

suas práticas pedagógicas, pois, os docentes perceberam momentos em que repensaram suas ações ao voltarem o olhar para si e para seus fazeres cotidianos na escola. Nas palavras das autoras:

[...] as apresentações das pesquisas aos colaboradores configuraram-se em importantes formas de validação de nossas interpretações, além de reforçarem a importância desses momentos no seu (e no nosso) processo formativo. [...] Apresentar e submeter nossas interpretações ao debate com os colaboradores nos possibilitou aprofundar uma atitude dialógica que se construiu ao longo do processo investigativo e contribuiu para um deslocamento na relação investigador-investigado [...] (GÜNTHER e SANCHOTENE, 2010, p. 51-2).

Em Silva (2007), uma das formas de validação das análises e das interpretações sobre as informações obtidas no decorrer do processo de pesquisa foi realizada pelas próprias colaboradoras do estudo, por meio da leitura da entrevista transcrita e da autorização para sua utilização como material de pesquisa. E cada material elaborado, com possibilidade de ser analisado no decorrer do trabalho de campo foi submetido à leitura e à apreciação das professoras colaboradoras. Além desses momentos, na maioria das vezes após as observações realizadas na escola, procurava dialogar com as colaboradoras, ora sobre algo que havia observado em determinado dia, ora sobre certo acontecimento na escola ou alguma formação por elas vivenciada. Depois de efetivo tempo de permanência no campo, as docentes também vinham me contar e perguntar sobre fatos, além de me chamarem para mostrar algum material ou assistir a uma aula específica. Do mesmo modo, na pesquisa que realizei para a construção desta Tese, os momentos de diálogo com os colaboradores se constituíram em espaços privilegiados de produção de sentidos sobre o problema de conhecimento em pauta e se mostraram significativos para esclarecer e aprofundar eventuais cenas observadas durante o trabalho de campo. Compreendendo o diálogo como um dos elementos constitutivos da relação entre pesquisador e colaborador, Lourenço (2010) o considerou, em sua pesquisa, como um dos procedimentos para obtenção de informação:

O diálogo, que no início da pesquisa de campo cumpria uma função intermediária entre os instrumentos e procedimentos adotados, foi utilizado nas etapas seguintes com funções específicas. Este acréscimo motivou a decisão de incluí-lo, de fato, nas opções metodológicas do trabalho de pesquisa (LOURENÇO, 2010, p. 55-6).

O autor exemplifica que a entrevista permite uma conversa que objetiva, dentre outros elementos, aprofundar questões que emergem do convívio diário, entretanto, poderia representar um,

[...] recorte da vivência dos professores-colaboradores, e ofereceria o risco da racionalização: tentativa de organizar de forma indefectível o pensamento, o que seria um prejuízo em relação aos fatos na vivência integral dos acontecimentos, uma vez que o entrevistado poderia conferir às suas respostas uma lógica de ação diferente da que exercitou frente aos acontecimentos. [...] Quanto ao diálogo informal, ele me permitia uma relação e um aprendizado de caráter processual e espontâneo, mas nem sempre ocorria pela linguagem verbal direta, posto que era marcado por mensagens implícitas, e, ao mesmo tempo, não era algo contínuo/linear (atemporalidade) (LOURENÇO, 2010, p. 69).

Penso que espaços e procedimentos como esses se constituem em estratégias metodológicas, epistemológicas e políticas de significativa importância, pois trazem à cena discussões e compartilhamentos dos achados da pesquisa com os próprios colaboradores, além de proporcionar que saberes inconscientes presentes na Formação Inicial e Permanente do professorado constituam-se em objetos de reflexão consciente, desnaturalizando, dessa forma, práticas fossilizadas (MOLINA NETO e MOLINA, 2009). Procurei, a partir do diálogo construído com os colaboradores no decorrer do trabalho de campo, refletir com eles sobre os sentidos da escola a partir das vivências compartilhadas no cotidiano escolar. As análises e as interpretações desta pesquisa foram apresentadas para os colaboradores a partir desses diálogos construídos.

A pesquisa qualitativa, como forma de produzir conhecimento, procura descrever, compreender e interpretar os significados, os sentidos, as representações, os discursos que os sujeitos constroem e a que são submetidos no contexto em que se realizam. Dessa maneira, o conhecimento produzido é circunstancial, localizado, relativo a uma época específica e a um contexto também específico (que o produziu), se distanciando, nessa forma de fazer pesquisa, do estabelecimento de generalizações de um fenômeno a outro, ou, de um lugar para outro. De acordo com Minayo (1994), os autores e pesquisadores que seguem a abordagem da pesquisa qualitativa se preocupam em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, “[...] são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” (p. 24). Kincheloe e McLaren (2006), compreendendo a Pesquisa Qualitativa a

partir da Hermenêutica Crítica, destacam a importância da interpretação nessa forma de fazer pesquisa:

Em sua articulação mais elementar, o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar uma compreensão. Pode-se dizer que não apenas toda a pesquisa é meramente um ato de interpretação, mas que, como sustenta a hermenêutica, a própria percepção é um ato de interpretação. Assim, a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não-familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender. Todavia, o mesmo ocorre com o familiar. Na verdade, como no estudo de textos geralmente conhecidos, acabamos descobrindo que às vezes o familiar pode ser visto como o mais estranho (p. 287).

Molina Neto e Molina (2010) destacam três características centrais da Pesquisa Qualitativa: 1) essa forma de fazer pesquisa não tem “protocolos a priori”, ou seja, o problema de conhecimento e os caminhos que o pesquisador percorre para sua compreensão vão constituindo diversas articulações entre os procedimentos escolhidos para obtenção da informação e de validação, conexos a cada momento da pesquisa; 2) o pesquisador, é, ao mesmo tempo, parte do problema de conhecimento e instrumento de pesquisa; 3) o conhecimento produzido com essa maneira de fazer pesquisa trata de uma forma de representação da realidade social, isto é, de uma linguagem simbólica como elemento de expressão, constituída da representação do fenômeno investigado. Do mesmo modo, a pesquisa qualitativa não abre mão do rigor nas escolhas teórico-metodológicas, da triangulação dos instrumentos para obtenção de informação e da validação analítica e interpretativa.

Para realização desta pesquisa, os cuidados éticos solicitados foram considerados. Os sujeitos colaboradores foram, em um primeiro momento, convidados a participar do estudo, e, desse modo, informados e esclarecidos sobre o conteúdo e os usos das informações construídas na pesquisa. Ao concordarem em participar, assinaram um documento explicativo sobre os objetivos da pesquisa e sua participação na investigação, denominado, no Grupo F3P-EFICE, de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”³³ (Apêndice A). Do mesmo modo, esse Grupo vem realizando pesquisas na RMEPA desde 1995 e durante esses anos vem renovando essa parceria (Anexo A). Por integrar esse coletivo e, do mesmo modo,

³³ O Termo e o Projeto de Pesquisa inicial desta Tese foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o processo número 19702.

por ter realizado os estudos de Mestrado nesse contexto, optei em dar continuidade à produção de conhecimento e aos diálogos realizados nessa Rede. Posteriormente, quando as negociações no campo foram sendo construídas com as escolas pesquisadas, obtive as autorizações das duas escolas para realizar a pesquisa nesses locais.

4.1 PROBLEMA DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir dos referenciais apresentados e das aprendizagens realizadas em pesquisas anteriores, construí o seguinte problema de conhecimento:

Na atualidade, quais sentidos são conferidos à escola e à Educação Física pelo professorado dessa área de conhecimento e pelos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

E a partir deste problema de conhecimento, propus os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) Compreender os sentidos da escola na atualidade conferidos pelo professorado de Educação Física da RMEPA.
- b) Compreender os sentidos da escola na atualidade conferidos por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA.
- c) Compreender os sentidos da Educação Física Escolar conferidos pelo professorado dessa área de conhecimento da RMEPA.
- d) Compreender os sentidos das aulas de Educação Física conferidos por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA.
- e) Compreender como os sentidos conferidos pelo professorado e pelos estudantes se inter-relacionam no contexto escolar da RMEPA.
- f) Analisar de que modo os processos de mudanças históricossociais vividos na atualidade são percebidos por docentes e estudantes da RMEPA, a partir do contexto escolar.

A seguir, apresento as questões de pesquisas decorrentes dos objetivos da investigação:

- a) Quais os sentidos da escola na atualidade conferidos pelo professorado de Educação Física da RMEPA?

- b) Quais os sentidos da escola na atualidade conferidos por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA?
- c) Quais os sentidos da Educação Física Escolar conferidos pelo professorado dessa área de conhecimento da RMEPA?
- d) Quais os sentidos das aulas de Educação Física conferidos por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA?
- e) Como os sentidos conferidos pelo professorado e pelos estudantes se inter-relacionam no contexto escolar da RMEPA?
- f) Como os processos de mudanças históricossociais vividos na atualidade são percebidos por docentes e estudantes da RMEPA, a partir do contexto escolar?

A pesquisa que realizei para a construção desta Tese se insere no contexto da pesquisa qualitativa. Os procedimentos para a obtenção da informação foram desenvolvidos e sistematizados segundo os autores Woods (1986), Triviños (2001), Triviños e Molina Neto (1999), Flick (2004), Goodson (2004), Denzin e Lincoln (2006) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Dessa forma, servindo-me de observações, de registros em diário de campo, de entrevistas e de análise de documentos, como opções teórico-metodológicas, construí e aprofundei conhecimentos sobre o problema de pesquisa em pauta, na perspectiva do professorado de Educação Física e de estudantes matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA.

4.2 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DO CAMPO

Compreendendo a pesquisa como uma ação coletiva, construída com o local em que a realizamos, com os sujeitos colaboradores e com os demais grupos do contexto pesquisado, percebi no estudo de tipo etnográfico e narrativo o caminho para realizar esta investigação.

A etnografia pode ser entendida como um tipo de estudo qualitativo e antropológico que se utiliza de procedimentos como observação participante e que se fundamenta nas teorias derivadas da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia. Sua origem está associada à área da Antropologia, no final do século XIX e princípio do século XX, com os estudos de Malinowski que definem as características fundamentais do método etnográfico: descrição

sistemática das ideias e formas de comportamento de grupos sociais, especialmente aqueles entendidos que à época não seguiam os padrões das culturas ocidentais. Posteriormente, o trabalho etnográfico incorporou os fundamentos das áreas do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia. Com bases nessas teorias foi se configurando a perspectiva interpretativa na investigação etnográfica, para além da perspectiva descritiva das culturas, utilizada em seu início. Assim, a atenção se volta para a análise dos sistemas simbólicos: a interpretação dos eventos que fazem os próprios sujeitos e o significado dessa interpretação nos contextos específicos de suas ações. Nesse sentido, a etnografia objetiva estudar os aspectos socioculturais de determinada realidade social/contexto/grupo, caracterizando-se como um estudo descritivo da forma de ser desse grupo. Do mesmo modo, para além da descrição, a etnografia trata de compreender os sentidos que o grupo observado atribui ao que faz, no seu contexto de ação, sob sua própria perspectiva. Triviños (1987), ao tratar a etnografia como o estudo da cultura, destaca que sua origem está associada ao entendimento de que diversos pesquisadores perceberam que as informações sobre a vida dos povos não podiam ser quantificadas e necessitaram ser interpretadas de forma mais aprofundada.

Para compreender o sentido conferido pelo sujeito no interior dessa realidade, se faz necessário que o pesquisador se inclua no grupo, por um longo período de tempo, para compreender as práticas, as linguagens, os códigos, os modos de pensar, de agir, de ser do grupo, ou seja, procure viver, de forma aprofundada, a cultura desse coletivo. Assim, o pesquisador intenciona, a partir da combinação da descrição e da interpretação, compreender e tornar público os significados conferidos pelos sujeitos às suas experiências no interior de suas culturas e a partir de suas perspectivas. É possível dizer que a etnografia descritiva se preocupa em descrever a forma de ser do grupo, seus hábitos, suas ações, seu contexto cultural, seus códigos, dentre outros; e que a etnografia crítica incorpora um referencial crítico nas informações e intenciona, além da descrição, alguma forma de mudança social. Assim, outro elemento é incorporado ao fazer etnográfico: a reflexividade. Sendo o pesquisador instrumento (fundamental) na investigação, no campo de pesquisa, todos os elementos observados passam a ser considerados para reflexão, observando o estranhamento cultural e a vigilância constante. Por se pesquisar a realidade social que é complexa, outra característica importante da etnografia é a flexibilidade, o que significa compreender que as coisas podem mudar a qualquer tempo. Para tanto, o pesquisador, ao desenvolver uma etnografia deve estar atento ao estranhamento cultural, à possibilidade de

aprender com o campo e a eleição da “perspectiva do marciano”, isto é, estar no campo como se tivesse vendo as coisas pela primeira vez, questionando o óbvio e proporcionando vez e voz aos grupos (GOETZ e LECOMPTE, 1984; TRIVIÑOS, 2001; TRIVIÑOS e MOLINA NETO NETO, 1999; WOODS, 1986).

Molina Neto (1999) ressalta que a etnografia trata de um processo reflexivo, de descrição densa e de caráter interpretativo. A partir da descrição e da interpretação procura compreender as formas que as pessoas conferem sentido à vida cotidiana. Triviños (1987) enfatiza que a etnografia trata de descrições do real cultural que interessa ao pesquisador, para, entender os significados que essa realidade tem para as pessoas que nela vivem. Essa forma de pesquisa confere ao investigador e aos colaboradores uma participação ativa em que compartilham modos culturais.

Nesta pesquisa, procurei, de certa forma, ir além dos aspectos descritivos e interpretativos possibilitados pela etnografia, e continuei as aproximações teórico-metodológicas com a pesquisa narrativa, considerando os aspectos interpretativos do pesquisador, e, ao mesmo tempo, confrontando-os com as interpretações dos próprios colaboradores da pesquisa – neste caso, docentes e estudantes – sobre os sentidos conferidos por esses grupos à escola na atualidade. Assim, o que procurei fazer nesta pesquisa foi ir além do ato de analisar, interpretar e compreender a perspectiva dos colaboradores a partir de minha perspectiva, e, sim, compreender e apresentar que os colaboradores podem e devem ser analisados, interpretados e compreendidos sob a perspectiva deles mesmos.

Para tanto, iniciei a compreensão de como, de que forma e quais possíveis aproximações e distanciamentos existem entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa, para, a partir disso, procurar realizar uma pesquisa que circulasse entre a etnografia e a narrativa, utilizando elementos das duas formas de pesquisa para melhor compreender o problema de conhecimento. Assim, utilizando as descrições e as interpretações (da etnografia) e procurando compreender a construção da experiência dos sujeitos, a partir de suas perspectivas narradas e vividas (da pesquisa narrativa) fui construindo o caminho teórico-metodológico desta pesquisa.

Destaco que os estudos sobre a investigação narrativa no Grupo F3P-EFICE iniciaram com o entendimento de que a pesquisa narrativa poderia ser compreendida e utilizada tanto como forma de produção de conhecimento (metodologia de pesquisa) quanto de

autoformação (processo de formação do sujeito) (WITTIZORECKI et al., 2006): “Utilizamos essa expressão [narrativas] para dar conta das diferentes possibilidades de estudo e ferramentas que visam, em última instância, trazer à tona memórias, episódios, biografias, enfim reconstruir a história dos sujeitos” (p. 11). Clandinin e Connely (2011), ao destacarem que a pesquisa narrativa é relacional e repleta de equilíbrios, partem do entendimento de que “estudamos o desfile do qual somos parte”, por isso, se está sob a tensão entre o “completo envolvimento e o distanciamento”. Ressaltam que os objetivos da pesquisa narrativa são os de compreender a experiência dos sujeitos, ou seja, os modos como alguém vive a vida e reflete sobre ela, combinando “vivência com autocrítica e desenvolvimento”.

A capacidade de narrar a si mesmo, de acordo com Wittizorecki et al. (2006), além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, “[...] pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade” (p. 23). Clandinin e Connely (2011) destacam que:

Apesar de a pesquisa narrativa ser, para algumas pessoas, somente um processo de contar e escrever uma história com talvez algum complemento reflexivo pelos pesquisadores e participantes, o processo de mover-se dos textos de campo para os de pesquisa é muito mais complexo (p. 177).

Portanto, um dos pontos-chave da pesquisa narrativa é dar conta de tematizar narrativamente os textos de campo, transformando-os em textos de pesquisa. Penso que Clandinin e Connely (2011) aproximam a pesquisa narrativa da etnografia, quando expressam o seguinte:

A fim de fazer parte das histórias construídas ao longo da pesquisa, de se tornar parte de uma paisagem, o pesquisador precisa se inserir nesta por um bom tempo, prestar atenção e questionar as situações para compreender os eventos e histórias, as muitas narrativas que se inter-relacionam a cada instante e que apontam, frente a seu olhar ainda inexperiente, caminhos na compreensão de mistérios. [...] Podem ser que digam que a intimidade de um pesquisador narrativo é ser capaz de entrar em consenso com seus participantes (p. 115).

Partindo da análise da pesquisa etnográfica e da pesquisa narrativa, enquanto metodologias de pesquisa, é possível pensar que um modo de pesquisa trata de compreender os significados construídos a partir de um grupo – etnografia – e, o outro modo, trata de compreender os significados construídos a partir dos sujeitos – pesquisa

narrativa –. Dessa forma, considero o aspecto relacional entre as duas perspectivas, de que: o significado do grupo é constituído por significados dos sujeitos, como demonstro no quadro a seguir:

PESQUISA ETNOGRÁFICA	PESQUISA NARRATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão da cultura a partir de um grupo; 2. Significados construídos pelo grupo; 3. Aspectos exteriores ao sujeito (cultura do grupo); 4. Parte-se da cultura do sujeito (do contexto externo/de fora para compreendê-lo); 5. Importância do exercício reflexivo; 6. Prioriza o “significado do grupo”. <p style="text-align: center;">Perspectiva do grupo = significado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão do sujeito na cultura ou compreensão da cultura a partir do sujeito; 2. Sentidos conferidos pelo sujeito; 3. Aspectos do próprio sujeito. Parte-se da experiência do sujeito no grupo; 4. Experiência de si mesmo, refletida, organizada, relatada, narrada; 5. Importância do exercício reflexivo; 6. Prioriza o “sentido do sujeito”. <p style="text-align: center;">Perspectiva do sujeito - sentido</p>

Quadro 3: Características da pesquisa etnográfica e da pesquisa narrativa.

Fonte: Quadro adaptado de Clandinin e Connely (2011), Bueno (2002), Goetz e LeCompte (1984), Triviños (2001), Triviños e Molina Neto (1999), Woods (1986), anotações pessoais de aulas, seminários, reuniões e congressos.

Diante do exposto, é possível pensar que, nesta pesquisa **priorizei, na etnografia, as narrativas dos sujeitos**. De acordo com Bueno (2002), a “mudança de paradigma”, que traz/coloca o sujeito para o centro de interesse do processo de pesquisa, “[...] pode ser observado nas demais ciências humanas [...] que estão rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões” (p. 14). As narrativas reorganizam e reconstroem as experiências significativas dos sujeitos, propondo, mediante relatos, a articulação com dimensões mais amplas para o entendimento dos fenômenos sociais. Dessa forma, considera a riqueza de experiências que emergem quando os sujeitos realizam uma reflexão sobre seus saberes (BETTI e MIZUKAMI, 1997).

Nos últimos anos, as investigações centralizadas nas Histórias de Vida, na área da Educação, vêm conquistando significativa visibilidade. Desde os anos 1980, os estudos sobre o percurso de vida de docentes – biografias, autobiografias, história de vida, narrativas de formação, trajetórias pessoais, dentre outros –, vêm se multiplicando e adquirindo expressiva importância. Nesse momento, começa a ocorrer um redirecionamento dos

estudos acadêmicos sobre Formação Docente, em que se observa: a) ênfase sobre a pessoa do professor e não somente sobre as metodologias de ensino, aos conteúdos e ao currículo escolar; b) protagonismo ao professor e não à escola e à instituição; c) a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade docente, que passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas; d) há um destaque na relação entre a história social e a história individual (público e privado). Destaco, ainda, que o interesse manifestado pelo ser docente, na atualidade, está sendo ampliado para os estudantes e a cultura juvenil. Assim, de acordo com Bueno (2002), esses estudos,

[...] dizem respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência. [...] Desse modo o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida de atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área da educação (p. 13).

Esse interesse refere-se à expressão de um movimento macro, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que incidem no âmbito das Ciências Sociais no decorrer do século XX, por exemplo, na Historiografia (relação da História Nova e da História Tradicional), na Antropologia (com Malinowski e as novas formas de estudos da cultura, estudada e conhecida a partir do ponto de vista dos sujeitos e não do pesquisador e com Geertz e a construção da Ciência Interpretativa) e na Sociologia que procuravam romper com os métodos padronizados de investigação.

Portanto, como lembra Bueno (2002), as narrativas trazem e explicitam com toda força a subjetividade do sujeito. Compreender o significado que os diferentes grupos sociais dão a sua vida e o sentido que os sujeitos conferem às suas ações e relações tornou-se foco de interesse de diversas áreas do conhecimento. De acordo com o que se discutiu nas aprendizagens do Grupo F3P-EFICE, a narrativa confere (devolve) o protagonismo aos sujeitos, reflete vivências dos coletivos e dos espaços em que trabalham e estudam, de modo que o sujeito se reconstrói a partir da narrativa e da reflexão sobre esta. Assim, um fato marcante em sua vida pode desencadear uma série de reflexões e de ações.

A narrativa de determinados fatos pode ser entendida através do contexto do sujeito (biográfico/individual) e de sua história de vida (construída em um contexto/coletivo). Segundo Josso (2004), a experiência, ao longo da vida, é responsável pela construção da identidade e subjetividade do sujeito e a “[...] história de vida, no verdadeiro sentido do

termo, abarca a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (p. 31). Contando e tornando público, através do exercício de narrar/escrever/refletir/publicizar sobre fatos ou experiências de vida e compartilhando histórias com o outro (grupos, pares, colegas), “a experiência narrada transforma-se, assim, na experiência daqueles que ouvem a história”³⁴.

Com base no exposto até o momento, é possível questionar: mas, afinal, o que fazem os pesquisadores narrativos? A partir do entendimento de que eles se interessam pela experiência dos sujeitos e de como estes narram/vivem/contam/refletem/reconstróem o vivido, os pesquisadores que optam por essa forma de compreender a realidade e produzir conhecimento, 1) procuram se familiarizar ao máximo com as tantas e multifacetadas narrativas presentes no campo de pesquisa; e 2) procuram delinear possíveis encontros e ligações entre essas narrativas (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Por ser um processo complexo e que lida com a efervescência da vida de sujeitos, pode ser um processo que desacomoda e deixa os pesquisadores “deveras apreensivos”.

Ao centrar a pesquisa narrativa no campo da Educação Física, Pérez-Samaniego et al. (2011) descrevem o que entendem por narrativa, suas características e destacam alguns motivos da opção do estudo de narrativas no âmbito dessa área de conhecimento. Do mesmo modo, como foi apresentado até o momento, os autores ressaltam que, nos últimos tempos, a investigação narrativa tem ganhado espaço no campo das Ciências Sociais.

Assim, os pesquisadores são narradores e relatores de histórias sobre as histórias de outras pessoas, e o argumento principal do desenvolvimento e uso da investigação narrativa emergem da consideração de que os seres humanos, individual e socialmente, vivem vidas narradas. Associado a esse entendimento está o de que o ser humano é um ser narrativo, que conta histórias, as quais, em grande parte, têm origem no mundo social e cultural em que vivem. Assim, se o sujeito é construído (como ser humano) através de histórias que vive e narra, seguramente a narrativa necessitaria ser parte central das Ciências Sociais e das áreas que tem o ser humano e suas relações como foco de estudo. A partir dessa perspectiva Pérez-Samaniego et al. (2011) compreendem que a narrativa é condição ontológica para a vida.

³⁴ Citação de Cecília Warschauer na “Apresentação à edição brasileira” do livro de Marie-Christine Josso (2004, p. 10).

A pesquisa narrativa se volta para o estudo e a interpretação das histórias que as pessoas contam. Essas histórias e as narrativas dos sujeitos são elementos centrais de conhecimento acerca do ser humano e da sociedade. Nessa forma de pesquisa, as narrativas são as “[...] estruturas ou modelos que a gente comumente utiliza para contar histórias” (PÉREZ-SAMANIEGO et al., 2001, p. 14). Assim, esse modo de pesquisa estuda as narrativas para compreender as histórias, e, ao mesmo tempo, analisar as histórias para obter narrativas. Pérez-Samaniego et al. (2011, p. 15) destacam que,

[...] a pesquisa narrativa é um processo dinâmico de indagações baseadas em uma série de suposições epistemológicas e ontológicas que se põe em jogo desde os primeiros passos da concepção e o desenho da investigação até a maneira que se representam e se apresentam os resultados.

A narrativa é a forma de pensamento e expressão da visão de mundo de uma cultura a partir dos sujeitos e, assim, procura estudar as formas com que esses sujeitos experimentam o mundo. No entendimento de Pérez-Samaniego et al. (2011), a pesquisa narrativa difere de outras perspectivas de estudo, especialmente por sua ênfase nas relações sociais, pois, os significados e os sentidos se apresentam e se fazem compreensíveis nas relações sociais: “Na pesquisa narrativa se assume que os significados são básicos para o ser humano, e que ser uma pessoa humana implica (re) criar e viver em um mundo cheio de significados” (p. 18).

Por esses entendimentos se compreende que as narrativas dos sujeitos são, ao mesmo tempo, pessoais e sociais, ou seja, as narrativas das pessoas são únicas e individuais, entretanto, não são inteiramente pessoais, pois não brotam da mente do indivíduo assim no mais, pois, nem todas as narrativas podem ser contadas a todo mundo, tampouco, são contadas sempre da mesma maneira. E as narrativas são sociais porque as histórias não são um produto exclusivo do narrador: quem ouve a história, de alguma forma, se converte em seu coautor. É sob essa perspectiva que a investigação narrativa proporciona uma dimensão social aos relatos, porque estes estão intimamente conectados à cultura do sujeito que os narra. Assim, os pesquisadores não encontram ou descobrem narrativas, se não que “participam ativamente em sua criação”.

Centrados no aspecto relacional (entre o pessoal e o social; e entre os sujeitos que narram e que escutam), Pérez-Samaniego et al. (2011) conectam essa forma de pesquisa

com questões importantes da prática da atividade física e do esporte, por exemplo: a autoestima, os processos de ensino, os processos de interação social, a dinâmica de grupos, dentre outros. A pesquisa narrativa proporciona que os investigadores não só obtenham e analisem informações, e sim, que construam interativamente histórias com os sujeitos da pesquisa. Esse entendimento está associado à forma de fazer pesquisa com os sujeitos e, através disso, outro potencial da pesquisa narrativa entra em jogo: o acesso ao mundo pessoal de docentes, estudantes, esportistas, praticantes de atividades físicas, ou seja, as pessoas que constroem relações sociais com o pesquisador no campo de pesquisa. Para Pérez-Samaniego et al. (2011, p. 26), as narrativas podem mostrar “[...] como se experimentam e como se constroem pessoal, coletiva e socialmente as emoções, os sentimentos, os sentidos de saúde e doença e as motivações para a mudança de hábitos, dentre outros”. Assim não só as pessoas constroem narrativas, se não que as narrativas constroem as pessoas.

Ao refletir sobre o até aqui exposto, comecei a perceber que a pesquisa narrativa inclui o objetivo de ampliar o leque de possibilidades para compreender e levar adiante uma investigação. No entendimento de Pérez-Samaniego et al. (2011), essa forma de fazer pesquisa oferece à área de conhecimento da Educação Física a possibilidade de compreender, de outra forma, de que modo as pessoas que trabalham e vivem relações com a Educação Física constroem os significados das suas experiências:

As diversas formas que as pessoas dão sentido a experiências particulares em suas vidas podem servir para “[...] compreender e mostrar a complexidade do ser humano, em vez de retirá-lo do panorama da investigação” (SPARKES; SMITH, 2009, p. 10) (PÉREZ-SAMANIEGO et al., 2011, p. 25-6) [grifo dos autores].

Na pesquisa que realizei, a partir dos referenciais teóricos-metodológicos apresentados até o momento, solicitei aos docentes e estudantes que compartilhassem momentos que considerassem importantes em suas experiências docentes e escolares, por exemplo: o que aprenderam e aprendem na escola e nas aulas de Educação Física; o que é importante na escola e o que pode ser melhorado; de que modo a decisão/opção de ser docente e trabalhar em escola se manifestou em suas vidas; que desafios são enfrentados hoje nas escolas e em suas práticas pedagógicas; quais seus projetos para o futuro; dentre outros. Entendo que estudantes e docentes têm muito a contar e vivem a partir de um

emaranhado de histórias que, ao serem contadas, me propus escutá-las através da pesquisa etnográfica e narrativa. Foi possível compreender que as histórias e as narrativas são formas que falam sobre a sociedade e a cultura dos sujeitos e dos grupos sociais. Portanto, nesta pesquisa, a ênfase na narrativa, assim como as apresento no decorrer desse texto, considera as seguintes aprendizagens:

- a) compreender as narrativas como construções pessoais e sociais que são narradas pelo sujeito a partir de sua relação com um grupo social e um contexto específico;
- b) a ênfase nos aspectos relacionais da narrativa ajuda a compreender a maneira com que os sujeitos significam as experiências vividas;
- c) toda a narrativa está associada a um tempo, a um espaço e a um contexto histórico específico;
- d) a escrita de um texto de pesquisa (a partir dos textos de campo) e a representação que o pesquisador constrói (a partir) da realidade pesquisada se encharca de vida, de histórias, de memórias, de cotidiano. Isso possibilita compreender o humano no e a partir do universo acadêmico e, em minha perspectiva, chama a atenção para o próprio objetivo de se produzir conhecimento através da pesquisa: a relação direta com a realidade e suas formas de conexão com o pesquisador;
- e) a pesquisa narrativa colabora para uma prática reflexiva nos diversos campos de trabalho e, do mesmo modo, de vida;
- f) a narrativa pode ser, ao mesmo tempo, uma forma de pesquisa e um processo de formação (humana), pois, conectando-se às dimensões pessoais e sociais, está repleta de aprendizagens que os sujeitos constroem sobre o mundo e sobre si mesmos;
- g) a pesquisa narrativa se debruça sobre os relatos contados pelas pessoas com as quais nos relacionamos. Esses relatos são narrações de uma pessoa sobre sua própria vida, com suas próprias palavras e escolhidos por elas;
- h) caminhando junto com a narrativa está o processo e o compromisso de análise e de interpretação, especialmente na transformação dos textos de campo em textos de pesquisa;
- i) como seres humanos somos seres historiadores. Entretanto, qualquer narração, como meio de comunicação, está influenciada pelas convenções culturais do que

é narrado, as motivações do narrador, a audiência e o contexto social (SPARKES, 2003). Assim, não representam somente o eu biográfico, e, sim, as variações desse eu que se produzem através do tempo, em diferentes lugares, ou seja, em um contexto social que produz as narrações biográficas.

Clandinin e Connely (2011) lembram que a pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional pelas diversas formas de relações que se constrói no decorrer do processo de pesquisa: relações com as teorias, com os aspectos metodológicos, com os sujeitos colaboradores, no cotidiano do campo de pesquisa, e, especialmente do movimento do campo para os textos do campo e dos textos do campo para os textos de pesquisa. Os autores chamam a atenção para o “espaço tridimensional” da pesquisa narrativa, o que significa compreender que, “[...] como pesquisadores narrativos, não estamos sozinhos nesse espaço. Esse espaço envolve à nós e àqueles com quem trabalhamos” (p. 96). Trabalhar nesse espaço tridimensional implica aprender a “olhar para nós mesmos como sempre no **entremeio**”, ou seja, localizado em algum lugar ao longo das dimensões do **tempo**, do **espaço**, do **pessoal** e do **social**. Do mesmo modo, o entremeio, pode ser compreendido como: “[...] no meio de um conjunto de histórias – as nossas e as de outras pessoas” (p. 99), assim, de diferentes histórias sobre o mesmo tema, ou ainda, a perspectiva de estudantes e de docentes sobre uma experiência, por exemplo, a participação em uma aula de Educação Física ou um fato do cotidiano da realidade escolar.

Assim, o espaço tridimensional da pesquisa narrativa implica considerar os aspectos temporais, sociais/pessoais e de lugar. Os autores citam como entremeio, os relatos e as vivências que antecedem a entrada no campo de pesquisa, por exemplo, as histórias que se ouve sobre o contexto específico, um fato sobre a escola pesquisada, a história contada por um docente que trabalha na escola e assim por diante. De certa forma, essas informações mostram o quanto o pesquisador já está no entremeio de histórias quando chega ao campo por determinadas e diversas vias de acesso: sentimentos e informações sobre o contexto a ser pesquisado (a escola), sobre a forma de pesquisar (as Universidades e as instituições que se representa quando se vai a campo), o fato de já conhecer alguns sujeitos colaboradores, dentre outros. Retomando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa, Clandinin e Connely (2011) explicam que:

- a) **a interação pessoal e social:** implica dupla narração: “Não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo” (p. 96); as histórias dos pesquisadores também são abertas e recontadas por ele próprio;
- b) **a temporalidade está associada à continuidade entre passado, presente e futuro:** confrontamo-nos no passado, no presente e no futuro, ou seja, “[...] contamos histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nossos futuros” (p. 96);
- c) **o lugar ou o contexto:** significa que toda ação, história, narrativa, está situada em algum lugar, ou seja, um contexto em que todos esses aspectos ocorrem e se inter-relacionam.

Os autores também destacam que, “[...] os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (p. 85). Para tanto, chamam a atenção para o fato de que, ao escrever textos de pesquisa narrativa, necessitamos observar “[...] o equilíbrio de tensões na escrita, dentro do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, de uma forma que narrativamente capture o campo das experiências, e no equilíbrio destas com a audiência” (p. 203).

De acordo com Hernández e Sancho Gil (informação oral³⁵), a investigação na perspectiva narrativa explora o relato da experiência das pessoas. Essa forma de fazer pesquisa questiona quem produz conhecimento, repensa as relações de poder e discute a autoria da pesquisa e seus desdobramentos. A investigação, nessa perspectiva, pode ser pensada como outra forma de olhar, pensar e fazer pesquisa, entendendo-a como uma relação entre sujeitos, e não sobre sujeitos (SILVA, 2009). E é possível, também pensar que, mais importante do que entender o que o sujeito faz, vive ou experiencia, é compreender o que o sujeito reflexiona sobre sua experiência, ou seja, conferindo sentido ao vivido a partir da reflexão. E como lembram Clandinin e Connely (2011), a pesquisa narrativa é muito mais do que procurar e ouvir histórias: “A pesquisa narrativa vivida no campo de pesquisa é uma forma de viver, é um modo de vida” (p. 116).

³⁵ Fernando Hernández e Juana María Sancho Gil. Palestra proferida no “II Seminário de Investigação Qualitativa: A multiplicidade de sujeitos da investigação”, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, de 20 a 23 de março de 2006.

Ao realizar esta pesquisa, considerei o uso de diversos procedimentos teórico-metodológicos para a construção de conhecimentos, com o objetivo de compreender uma realidade social específica que, em pesquisa qualitativa, pode auxiliar a construção de informações múltiplas sobre o tema de investigação. Dessa forma, a escolha, a articulação, a utilização e o confronto desses diferentes procedimentos estão relacionados ao problema de conhecimento, aos objetivos e às questões orientadoras do estudo. Para Negrine (1999), em se tratando dos procedimentos que se escolhe para a obtenção das informações em pesquisas qualitativas, a ênfase, “[...] está na análise que podemos fazer sobre os instrumentos utilizados” (p. 62). Ou seja, além da escolha e utilização dos procedimentos, o ponto-chave da pesquisa, está na capacidade de análise e de interpretação que desenvolvemos a partir do material construído.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados para a obtenção de informações nesta pesquisa.

4.2.1 Análise de Documentos

Por documento entendo todo o material que compõe/organiza o cotidiano do local a ser investigado, nesse caso, a RMEPA e as escolas que fizeram parte da pesquisa. Tais materiais podem ser documentos construídos pelos sujeitos que fazem parte desses locais; documentos que já existam nesses contextos; e documentos que, no caso das escolas, de alguma forma influenciam e/ou interferem em suas ações, por exemplo: Regimento Escolar, Projeto Político-pedagógico, Histórico da Escola, Planos de Ensino, correspondências diversas, cartazes, Atas, cadernos ou anotações variadas de docentes e de estudantes, Legislações, avaliações, materiais da SMED, dentre outros.

As aprendizagens decorrentes desde as primeiras experiências em pesquisa – quando Bolsista de Iniciação Científica na Formação Inicial, aliada às construídas nos processos de Formação Permanente – indicam que uma das principais características da análise de documentos, ao se definir os documentos que serão analisados, é estabelecer questionamentos a esses materiais com a finalidade de explorá-los em profundidade. Inicialmente, é interessante contextualizar o material, ou seja, saber quando foi escrito ou produzido, como e por que foi produzido, quem o produziu e com que finalidade.

Posteriormente, pode-se questionar de que trata especificamente o documento, para quem se destina (qual seu público-alvo?) e que princípios, ideias ou conceitos consideram.

É preciso ter claro que os documentos, e outras informações construídas na pesquisa, não falam por si só. Assim sendo, como qualquer outro procedimento para se obter informação, em pesquisa qualitativa, necessita de análise e de interpretação, no sentido de refletir sobre o que ali está registrado.

As informações que os documentos sugerem são importantes para articular duas estratégias de ação no processo de pesquisa: (1) procurar contribuir para a organização das informações construídas durante o processo de pesquisa, ou seja, o que já está escrito ou observado, a partir de documentação, pelo pesquisador, não necessita, de imediato, ser perguntado; (2) as informações contidas e analisadas nos documentos podem servir de base para a elaboração, dentre outros encaminhamentos, do roteiro da entrevista ou auxiliar a construção de pautas de observação (quando, por exemplo, houver assuntos que necessitem ser mais explorados ou que não ficaram bem compreendidos na análise desses documentos). Para esta pesquisa, analisei os seguintes documentos:

- a)** documentos diversos das escolas investigadas: Regimento das escolas, Projetos Políticos-pedagógicos, *sites* das escolas, *blogs* desenvolvidos por docentes e estudantes, dentre outros;
- b)** documentos, produções e registros da SMED, incluindo os descritos no *site* oficial da Secretaria e documentos enviados pela Secretaria às escolas;
- c)** documentos da SMED: “Relação das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, “Relatório SMED 2005”, “Secretaria Municipal de Educação: Avaliação dos Ciclos de Formação 2006”, “2006-Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços tempos”;
- d)** documentos e registros de docentes de Educação Física e de estudantes do Ensino Fundamental: descrição de atividades de trabalho, trabalhos realizados pelos estudantes, entre outros.

Outros questionamentos também podem auxiliar a compreensão e a interpretação dos documentos, principalmente os escritos: o que registra, o que omite e o que dá por suposto. Assim, o investigador, ao escolher quais documentos analisará, em diálogo com o problema de conhecimento e os objetivos do estudo, estabelecerá os questionamentos necessários para melhor explorar esses materiais. É interessante, ainda, que o próprio

pesquisador crie estratégias de organização desses materiais, os quais podem ser agrupados em diversos tipos: oficial, público, técnico, pessoal, dentre outros.

4.2.2 Observação Participante

A observação participante diz respeito a uma atividade realizada pelo pesquisador, a qual exige extrema atenção e concentração em relação ao que está sendo observado. O ato de observar está intimamente ligado ao registro fiel e o mais completo possível do que foi observado. Como observa Molina Neto (1999), “Em um estudo de caso qualitativo, como na etnografia, deve-se decidir onde e quando observar, com quem conversar, que informações registrar e, sobretudo, que decisões metodológicas tomar” (p. 101).

Dentre os diversos tipos e estratégias de observação, saliento a observação generalizada e a observação focalizada. A primeira se refere, principalmente, à etapa de chegada ao campo. Quando se está em um ambiente que se desconhece, tudo o que se vê e o que por lá acontece interessa, e muito! Dessa forma, a observação é geral e ampla e trata-se de registrar tudo o que se consegue ver e ouvir. Vale lembrar, nesse momento, que as informações observadas devem ser escritas o mais próximo possível da realidade, ou seja, tentar registrar/descrever o fato ou o episódio da forma como aconteceu ou o que realmente foi visto e ouvido, sem emitir, para tanto, juízo de valor ou opiniões pessoais (ao menos no ato da descrição). Posteriormente, em determinado local do diário de campo, que pode variar de acordo com a organização de cada pesquisador, pode-se enfatizar sentimentos e pensamentos sobre o que foi observado naquele dia ou momento.

Com exercício e desenvolvimento da observação e dedicação ao trabalho de campo, esse processo vai se aprimorando e é possível que se desenvolva o interesse de focalizar essas observações, construindo, assim, as pautas de observação. Essas pautas são pontos específicos a serem observados e estão relacionadas, seguramente, com o problema de conhecimento, com os objetivos do estudo e com o referencial teórico escolhido³⁶.

³⁶ As pautas de observação servirão como um guia ao pesquisador para que este não se perca no emaranhado de situações que observa e centre sua atenção em determinada situação. “Isso significa um esforço do pesquisador em definir algumas questões básicas a serem observadas, embora no decorrer do processo investigatório possamos ampliá-las ou reduzi-las se for o caso” (NEGRINE, 1999, p. 66).

Para Eisner (1998), o ato de escrever ou descrever o que se observa pode ser entendido como uma “Proeza mágica e misteriosa através da qual o conteúdo de nossa consciência se faz público” (p. 15). E o autor questiona de forma desafiadora: “Como recriamos o fato de maneira que podem conhecer aqueles que não estavam ali?” (p. 16). Para tanto, o observador participante pode desenvolver algumas características e ações que colaboram para a obtenção das informações e do compartilhamento das atividades realizadas com o grupo que está sendo observado:

- a) **Intenção:** o pesquisador quando vai a campo para realizar a observação possui intencionalidade, ou seja, uma intenção epistemológica definida, motivada pelo interesse de pesquisa, relacionada com o problema de conhecimento e com os objetivos de estudo. Já no trabalho de campo, alguns fatos acabam chamando mais ou menos a atenção do que outros. Por isso, em determinado momento do trabalho de observação, o investigador determinará as pautas de observação, focando o que dessa realidade lhe interessa observar naquele momento;
- b) **Atenção:** a atenção está profundamente interligada com a concentração e a intenção mencionada anteriormente. Essas características se tornam importantes para o pesquisador ter claro o que procura encontrar no campo e o que realmente encontra quando observa, pois são coisas diferentes;
- c) **Registro:** o registro é o momento de passar para o papel tudo o que foi observado, em um processo contínuo e sistemático. Quanto mais detalhada e descritiva for essa etapa, melhor será o processo de análise e de interpretação das informações, principalmente nos momentos posteriores. Certas informações são importantes para o registro, por exemplo, a data da observação, o local e o que foi observado (principalmente quando se tratar de observações focalizadas). De acordo com Negrine (1999), “A observação de uma determinada situação quanto mais descritiva for, mais saudável se apresenta ao momento seguinte, isto é, momento de análise das informações” (p. 65).

A observação participante está presente desde o primeiro contato do pesquisador com o campo até o encerramento da pesquisa. Nesta pesquisa, realizei observações de diversos espaços das escolas investigadas:

- a) ambiente escolar como um todo, em diversos horários e locais: horário de entrada e saída das aulas, recreio, troca de períodos, refeitório, pátio, atividades realizadas na escola, atividades externas à escola, atividades de aula;
- b) espaços de atuação dos docentes de Educação Física: durante as atividades em aula, com estudantes fora das atividades de aula, com colegas de trabalho, sala dos professores, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, atividades de formação, passeios, dentre outros;
- c) espaços de manifestação dos estudantes: durante as atividades em aula, atividades extraclasse, atividades diversas na escola, recreio, dentre outras.

Em algumas das atividades observadas nas escolas ocorreu de eu observar e participar da atividade, de fato: ora realizando algumas brincadeiras com as turmas do ciclo A, ora auxiliando um docente em uma trilha com um grupo de estudantes na mata próxima à escola, ora jogando vôlei com algum grupo de estudantes, dentre outras. Esses momentos foram importantes para a construção e a negociação dos vínculos com os colaboradores e, de certa forma, indicavam a minha aceitação no grupo e naquele contexto como sendo “um deles”. Destaco a narrativa da docente Débora, ao final de sua entrevista³⁷, sobre esses momentos:

Eu acho que foi bem legal, é estranho assistirem a aula da gente assim, é diferente, é estranho porque tu tem uma pessoa ali que tá assistindo a tua aula [...] e eu acho assim ó, que a tua presença foi bem tranquila, né? Algumas vezes foi bem bacana quando tu participou, eu via tu participando, fica mais informal, as crianças iam atrás de ti, né? Especialmente algumas meninas ali e eu achei bem legal porque tu te dispôs, não foi aquela coisa ‘ai vou ficar sentada, vou fazer o meu trabalho’, né? Então, eu achei bem legal, bem bacana isso, a tua disponibilidade de tá com eles, de viver aquele momento ali com eles e tal, tipo, tu saiu da questão da observação e foi tá com eles, de repente tu tava até observando, mas pra eles e pra mim não, né? Tu tava participando assim com eles, acho que foi bem bacana. [...] não adianta a gente é professor, tá sendo avaliado, né? Uma coisa, mas eu desliguei assim, às vezes eu esquecia, às vezes eu vou te ser sincera, às vezes eu tô tão ali na aula que eu esqueço, às vezes eu via ‘bah esqueci, tu tava lá’ (Entrevista docente Débora, 11/04/12).

³⁷ Ao final da entrevista, reservo um tempo, que denomino “espaço livre”, em que convido o colaborador, se for de seu desejo, a aprofundar algo sobre o que falamos, ou falar algo que não abordamos na conversa, ou, ainda, esclarecer algum outro tema que julgue importante. Esses momentos finais e mais “abertos” conferem certa leveza e informalidade à entrevista e em alguns casos, possibilitam que assuntos não tratados durante a conversa venham à tona.

É interessante ressaltar, inicialmente, a partir da fala de Débora, o desafio, que, do mesmo modo que ela, vivi como pesquisadora: observar as aulas de docentes e acompanhar sua rotina na escola. Não apenas ser observado é estranho, mas observar e penetrar na cultura do colaborador também o é. São relações que se vai construindo e aprofundando no decorrer do processo de pesquisa e que vão se fortificando quando se vai entendendo que tanto colaborador quanto pesquisador estão juntos, procurando aprender com aquele momento compartilhado. E quando se constrói essa relação dialógica de confiança e de intimidade, como lembram Clandinin e Connely (2011), a relação vai se tornando mais tranquila e informal. Do mesmo modo, considere coerente e importante o destaque feito por Débora quando narra que eu “saí da questão da observação” quando estive participando das atividades com os estudantes, e relata que, “de repente, tu tava até observando, mas para eles e pra mim não”. Essa fala é significativa, pois corrobora um dos desejos do pesquisador no campo, que é, além de ser aceito como um igual, fazer com que sua presença não seja notada. Assim, pude aprender, na realização da observação participante (e na reflexão sobre essa ação em diálogo com a docente) que participar das atividades, naquele momento, contribuiu para que minha presença (de pesquisadora que observava) não fosse percebida. Em um segundo momento, conversei com Débora, no final da entrevista, sobre os desafios que narrei acima acerca das observações, da aceitação e da construção da relação de confiança.

Outra cena significativa ocorreu quando acompanhava o docente Julio na apresentação da atividade do Mix do Grêmio Estudantil para as turmas da escola³⁸:

Quando eu e Julio entramos na sala de aula da turma, a professora de Português, que está saindo da sala, comenta: ‘Aqui também foi bem difícil explicar’. Quando procurei um lugar para sentar-me, Heleno, estudante dessa turma, me olhou e disse: ‘Entra professora, a senhora já é da família’ (Diário de Campo, 21/07/11).

Essa fala do estudante foi expressiva, porque ‘ser da família’ indicava que eu poderia estar naquele espaço e participar do que ali ocorria. As relações de aceitação e de confiança estavam sendo constituídas.

³⁸ O projeto do Mix, suas atividades e formas de organização, serão tratados de forma mais aprofundada em outros momentos desta Tese.

4.2.3 Diário de Campo

O diário de campo consiste de registros e anotações pessoais sobre as idas a campo e dos diversos ambientes observados. Por estar extremamente associado às observações, é possível dizer que o diário é a sistematização das observações realizadas no trabalho de campo.

Diversos registros fazem parte do diário de campo, por exemplo, as anotações das observações realizadas, as anotações dos acontecimentos referentes ao processo de realização da pesquisa, os relatos da experiência no trabalho de campo (por parte do pesquisador, e os seus sentimentos, percepções, dificuldades, dentre outros) e as anotações analíticas.

Do mesmo modo, o diário é um elemento importante e fundamental para a construção dos relatórios parciais e finais da pesquisa realizada; possui intensas características reflexivas, pois sua escrita, leitura e releitura são tarefas que exigem tempo, vontade e disponibilidade do pesquisador e, acima de tudo, proporcionam um diálogo interno sobre as dúvidas e os achados que o campo apresenta.

Partindo do entendimento de que se está em constante aprendizagem – e o campo é um dos espaços que proporciona esse processo – o diário se torna uma forma de pensar sobre o trabalho que se está realizando e sobre as escolhas e as estratégias teórico-metodológicas nomeadas, pois, em pesquisa qualitativa, essas escolhas ocorrem, inclusive, no próprio campo, e, para tanto, o diário torna-se fundamental nesse processo. Sobre a qualidade questionadora e reflexiva do diário de campo Clandinin e Connelly (2011) destacam que este pode assumir formas mais de problematizar a experiência do que de relatá-la.

Outra característica desse procedimento para a obtenção de informação é seu aspecto descritivo, em que o que vale é a descrição em profundidade e esmiuçada do ambiente pesquisado e do que está sendo observado. Faz parte dessa descrição o que o pesquisador considera ser importante para sua pesquisa, por exemplo: ambientes físicos dos diversos espaços em que sua observação ocorre, e a utilização desses espaços (quem os utiliza? de que forma? para quê?), os múltiplos rituais que fazem parte do cotidiano do lugar observado, dentre outros. Do mesmo modo, o estranhamento faz-se necessário, pois, a descrição deve envolver, inclusive, aquilo que pareça óbvio e já conhecido: desde a

composição de um quadro de avisos ou os murais dos corredores da escola, até a disposição dos móveis em determinada sala, por exemplo. A orientação de que quanto mais detalhadas forem a descrição e a escrita, ainda continua sendo a melhor forma de fazer um diário de campo.

A construção do diário e seu registro implicam um processo de passar para o papel, literalmente, tudo o que foi observado no campo, pois, lembram Clandinin e Connelly (2011), “O que pode ter parecido ser insignificante ou nada no momento em que foram compostos, como textos de campo pode assumir um padrão quando entrelaçado com outros textos de campo no momento da construção de textos de pesquisa” (p. 147).

Enfatizo o fato de passar para o papel por dois motivos: aprendi, em pesquisas realizadas, que as anotações em diário feitas logo após a realização das observações, ou, quando possível, no momento em que estas últimas estavam ocorrendo, mostraram que as informações obtidas eram mais fiéis à realidade dos fatos acontecidos (observados). Entretanto, nem sempre isso foi possível, devido à multiplicidade de acontecimentos em curto espaço de tempo, ou, ainda, para evitar constrangimentos ou despertar curiosidade nas pessoas que estavam sendo observadas. Uma boa alternativa que encontrei, apesar de trabalhosa, foi digitar as informações obtidas, isto é, transcrever esse diário para um arquivo digital no computador. Ao realizar essa tarefa, algumas vezes, ocorreu-me a lembrança de fatos e de acontecimentos que não estavam escritos. Percebi, então, que poderia enriquecer as informações descritas com lembranças de fatos que surgiam em decorrência da transcrição para o computador do que havia sido anotado, inicialmente, no papel.

Entretanto, os dilemas referentes ao trabalho de campo, às observações e aos registros foram revividos e vieram à tona nesta pesquisa, com a seguinte cena:

Quando estou observando a aula de Julio, sentada no banco do lado de fora da quadra, e fazendo algumas anotações, um estudante, que estava jogando na quadra, vem até a tela, para na minha frente e fala: ‘Tá só caneteando aí sora!’ Digo que sim, que estou anotando o que está acontecendo na aula (Diário de Campo, 07/07/11).

A frase do estudante me fez reviver a dúvida quando da escrita do diário de campo: no momento em que estou observando ou em um momento posterior? A escrita no momento da observação parece ser mais fiel às palavras, aos acontecimentos, aos silêncios, ao que de fato ocorreu (parece-me que ainda não deu tempo para a interpretação se

manifestar). Além disso, por mais que tento me convencer de que, em um momento posterior, vou me lembrar do fato tal qual como ocorreu, a memória trai e a dúvida se instala, e, às vezes, entre um período e outro de aula na escola, já não lembro exatamente e passo a ter uma ideia do que foi dito/observado. E assim, o “caneteando” pode se transformar em “anotando”. O que quero dizer é que algumas expressões, falas, palavras, gestos podem não perder o sentido se forem substituídas por outras, entretanto, certas expressões, falas, palavras, gestos têm que ser elas mesmas. Assim, “anotar o que foi falado” ou “anotar o que se lembra do que foi falado”, pode instalar uma diferença. A alternativa que encontrei foi estar com o diário sempre à mão, e nos contextos em que as pessoas já estavam mais acostumadas com minha presença anotava no momento da observação; em outros, anotava a ideia foco, para retomar mais adiante os registros.

Clandinin e Connely (2011) chamam a atenção para o fato de que os textos de campo são criados pelo pesquisador com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo, por isso não são “dados encontrados e nem descobertos” e sim “representações construídas da experiência”. Os autores destacam que as “histórias sendo vividas e contadas” são o que dão forma aos textos de campo.

4.2.4 Entrevista

A entrevista é considerada um dos procedimentos mais densos para a obtenção de informação na pesquisa qualitativa, porque proporciona aprofundar o conhecimento de determinado fenômeno social. As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram do tipo semiestruturadas, ou seja, organizadas por temas e assuntos que propus no diálogo construído com o colaborador. Esse tipo de entrevista, também conhecida por ‘entrevista aberta’, proporciona que as pessoas conversam livremente sobre o tema solicitado. Molina Neto (1999) relata como foi sua opção por esse tipo de entrevista:

Com base nas observações, nos diálogos mantidos com os professores, em minha experiência profissional e na bibliografia, fui estabelecendo algumas das questões para as entrevistas. Optei pela entrevista semi-estruturada pelo fato desse instrumento possibilitar um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo (p. 128).

Em relação às entrevistas semiestruturadas, Negrine (1999) observa que estas procuram dar maior flexibilidade à entrevista, desde que o entrevistador tenha claras as informações que serão importantes para seu estudo, ao mesmo tempo em que proporcionam maior liberdade ao entrevistado em apontar aspectos que, na sua perspectiva, sejam relevantes para o tema que está sendo pesquisado.

O trabalho com esse procedimento para a obtenção de informação exige um momento anterior à realização da entrevista propriamente dita e um momento posterior à sua realização. O momento anterior pode ser entendido como preparação para o ato em si, em que o pesquisador, tendo optado pela entrevista semiestruturada, construirá um roteiro aberto sobre os temas e os assuntos que gostaria que fossem falados na entrevista. Quanto às entrevistas que serão gravadas, estas deverão ser previamente agendadas e autorizadas, inclusive por escrito, pelo colaborador. Mesmo sendo uma obviedade, é nesse momento que o pesquisador irá testar os equipamentos, verificar as condições do gravador, dentre outros cuidados que garantirão uma boa gravação. Também faz parte dessa preparação e planejamento a escolha de um lugar calmo para realizar a entrevista, livre de ruídos e barulhos externos que possam vir a prejudicar a qualidade da gravação. Essa escolha nem sempre depende do pesquisador, pois, esse local deve ser um espaço em que o colaborador sinta-se à vontade, portanto, muitas vezes, será escolhido pelo colaborador.

O momento da realização da entrevista sugere um lugar tranquilo. Compete ao investigador chegar mais cedo quando possível, ao local em que a entrevista se realizará, para testar novamente o equipamento (no local) e preparar o ambiente com alguns cuidados básicos: água para tomarem durante a entrevista, disponibilizar papel e caneta para o colaborador, caso queira fazer algumas anotações durante a conversa, ou somente rabiscar o papel. Se a entrevista for interrompida em algum momento, é aconselhado parar a gravação, atender a situação, e posteriormente voltar à entrevista. Todas essas paradas, quando houver, devem ser anotadas durante sua transcrição.

A entrevista deve ser realizada em clima de conversa informal, ou seja, o diálogo deve ser priorizado ao invés do interrogatório, em que é aconselhado que se evitem perguntas diretas e fechadas, os “por quês” e as que só possibilitem o “sim” ou o “não” como respostas. O recomendado é iniciar a conversa com perguntas gerais na intenção de “quebrar o gelo”, sobre assuntos que o colaborador domine: o tempo de trabalho pedagógico, o tempo de trabalho em determinada escola, o período de Formação Inicial, o

tempo que estuda na escola, e, a partir daí, solicitar que fale livremente sobre determinado tema que interesse ao pesquisador.

O momento posterior à realização da entrevista refere-se a uma ocasião mais solitária do pesquisador, quando acontece a transcrição, a análise e a utilização das entrevistas e das informações ali reunidas. É importante que o próprio pesquisador se responsabilize por transcrever as entrevistas realizadas, pois, além de ser um momento oportuno de autor-reflexão e autoavaliação em relação à elaboração do roteiro e as formas de gerir a entrevista, essa etapa se caracteriza como parte do processo analítico. Por isso, é recomendado que ao transcrever a entrevista se tenha à mão papel e caneta para anotações de impressões iniciais, primeiros achados e possíveis *insights* sobre a pesquisa. Segundo Negrine (1999), “O fator a ser considerado no momento da transcrição do que foi gravado, implica reprodução do que foi dito sem resumos ou interpretações” (p. 77).

Realizada esta etapa, as entrevistas transcritas devem ser devolvidas para os colaboradores para que as leiam e analisem o que ali está escrito. Essa leitura é importante, porque, a partir dela, os colaboradores fazem as alterações que julgarem necessárias, acrescentando ou suprimindo informações³⁹. Posteriormente, todas as alterações sugeridas devem ser atendidas e a entrevista ganha um formato final, autorizada pelo colaborador.

Nesta pesquisa, realizei entrevistas com seis docentes de Educação Física, um docente de Filosofia e com 12 estudantes do Ensino Fundamental da RMEPA, orientadas pelos roteiros em apêndices (Apêndice B). Os critérios para escolha dos entrevistados foram os seguintes:

Docentes:

- a) ser docente da escola pesquisada;
- b) trabalhar na escola pesquisada, no mínimo, 20 horas semanais;
- c) disponibilidade, interesse e vontade de participar da pesquisa.

Estudantes:

- a) ser estudante regularmente matriculado na escola pesquisada no terceiro ano do terceiro ciclo;
- b) estar concluindo o Ensino Fundamental na escola pesquisada;

³⁹ Essa etapa se constituiu como o primeiro processo de validação da entrevista realizada pelos próprios colaboradores do estudo.

- c) ter estudado, no mínimo, três anos na escola pesquisa;
- d) disponibilidade, interesse e vontade de participar da pesquisa.

É importante narrar que a opção de entrevistar o docente Paulo, que trabalha com o componente curricular de Filosofia na escola Rio Grande, foi motivada por um trabalho desenvolvido entre ele e o docente Julio, que trabalha com a Educação Física nessa escola. Os docentes, de forma conjunta, organizaram, planejaram e realizaram uma atividade do projeto Mix que ocorre na escola. Por ser considerado um projeto novo na escola em que os docentes procuram trabalhar de forma conjunta, optei em convidar Paulo para participar da entrevista com Julio e assim se realizou uma entrevista em conjunto. Como aprendizagem metodológica, destaco que esse formato proporcionou a construção de um diálogo a partir do confronto de opiniões e da reflexão coletiva na perspectiva individual.

Do mesmo modo, outra aprendizagem metodológica aconteceu no formato da entrevista com a docente Débora, realizada em três momentos. Inicialmente, por ajustes de horários meus e da docente, planejamos realizar a entrevista em uma tarde em que Débora tinha o primeiro módulo livre, sem aula. Com receio de que a entrevista não fosse concluída nesse tempo, porque a docente tinha aula no módulo seguinte e, de certa forma, havia o horário demarcado, combinamos de continuar a entrevista na semana seguinte se fosse necessário. E assim ocorreu. Ao terminar a entrevista, marcamos sua continuação na semana seguinte. Minha sensação era de dúvida, se tinha feito o encaminhamento apropriado, se não deveria ter encurtado o roteiro para concluir a entrevista no tempo adequado ou ter planejado a entrevista em outro dia ou horário. No decorrer da semana realizei a transcrição da entrevista e fui aprendendo outra/nova forma de ir lidando com as informações construídas. Durante a transcrição pude perceber temas, assuntos que não tinham ficado bem esclarecidos ou que poderiam ter outra abordagem. Assim, na semana seguinte, na continuação da entrevista, foi possível solicitar a Débora que se conversasse sobre alguns detalhes identificados na transcrição da entrevista realizada na semana anterior. Foi possível aprender que esse tempo de “maturação” de uma semana para outra se mostrou adequado no sentido de poder aprofundar e clarear informações e narrativas que foram retomadas/aprofundadas na semana seguinte. Esses aprofundamentos, possivelmente seriam realizados no decorrer do trabalho de campo, em um momento pós-entrevista através dos diálogos construídos nesse contexto. Entretanto, poder realizá-los em

uma entrevista subsequente foi um aprendizado inesperado. E, assim, concluímos a entrevista em três semanas.

A partir da realização desse formato de entrevista com a professora Débora, comecei a refletir sobre a “entrevista narrativa”, caracterizada por Jovchelovitch e Bauer (2011) como uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados a contarem histórias sobre algum acontecimento importante de sua vida:

A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história. Em um manuscrito não publicado, Schütze (1977) sugeriu uma sistematização dessa técnica. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 93) [grifo dos autores].

Rabelo (2011), do mesmo modo, destaca que a entrevista narrativa é realizada a partir de um roteiro com perguntas temáticas em que o entrevistado é estimulado a recontar sua vida. Faço esse comentário não para discutir a opção por uma entrevista semiestruturada ou uma entrevista narrativa, mas para salientar as diversas formas de aprendizagens que o campo proporciona, ou seja, a partir de um fato inesperado e a reflexão sobre o vivido, percebi a curiosidade e o interesse de conhecer outras formas/procedimentos para obtenção da informação. A seguir, apresento um trecho da reflexão de Clandinin e Connely (2011) sobre a entrevista e suas formas de organização e realização:

Como pesquisadores, decidimos o momento de ligar o gravador, decidimos as questões que serão perguntadas e assim por diante. Mas o mais importante é pensar que todos os textos de campo são inevitavelmente textos interpretados, pois nós podemos interferir em certas respostas de alguns participantes pela forma como reagimos – por exemplo, sorrindo, fazendo outra pergunta relacionada ao momento ou pedindo esclarecimentos. Devido à resposta de nosso corpo, o participante pode responder com mais ou menos detalhes ou pode até mesmo alterar sua resposta. Igualmente, quando iniciamos uma entrevista, já a iniciamos com um período de tempo previamente estipulado e isso pode também fazer com que o participante tenha um procedimento diferente do que teria se iniciássemos essa entrevista de outra forma (p. 135).

Das entrevistas com os adolescentes, quatro foram realizadas em duplas e quatro individuais. Essa forma de organização das entrevistas estava relacionada às relações de amizade e de intimidade construída entre os estudantes. Esses formatos se mostraram importantes, especialmente porque, no diálogo construído na entrevista, foi possível

observar situações em que os estudantes complementavam informações ou opiniões, confrontavam ideias (concordando, compartilhando ou discordando), auxiliavam a lembrar de um pensamento, esclareciam dúvidas, além da motivação que alguns temas proporcionavam ao diálogo.

O processo de análise das entrevistas, ao lado de um primeiro nível de interpretação, se inicia no processo de transcrição, continuando, posteriormente, por meio da leitura e da releitura atenta de todo material transcrito. As leituras que seguem podem ser acompanhadas de anotações das falas ou dos fragmentos de falas que chamam mais a atenção do pesquisador, procurando, assim, compreender o quê aquilo significa.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de análise e de interpretação das informações obtidas, em pesquisa qualitativa, pode ser compreendido como um processo que se inicia na primeira aproximação com a realidade que se pretende pesquisar, e não como um processo isolado, realizado ao fim do trabalho de campo. Dessa forma, desde o primeiro contato com o campo, as observações realizadas e os escritos em diário não estão livres de interpretação e de teoria. É claro que há um momento no processo de pesquisa em que é necessário organizar as informações obtidas, analisá-las, interpretá-las e perceber o novo que elas dizem. Compartilho com o entendimento de Triviños (2001) de que o estudo das informações que foram reunidas, “se realiza no desenvolvimento do processo de pesquisa” (p. 91).

A organização e a categorização das informações construídas através do trabalho de campo passam por um processo analítico iniciado com a leitura aprofundada de todo material produzido, no caso: anotações dos registros em diário de campo e das observações realizadas, entrevistas transcritas e documentos analisados. A partir dessa leitura e releitura, o processo analítico pode se constituir de três momentos:

1° Momento: identificação das *unidades de significado relevante* das entrevistas transcritas, ou seja, as palavras/os termos/os assuntos/as ideias das falas dos colaboradores que manifestam o conteúdo das entrevistas e que são significativas tanto para esses sujeitos quanto para a pesquisa realizada (Apêndice C). Após, essas unidades são reagrupadas por proximidade temática, em *blocos temáticos*. Neste momento, procurando trabalhar de

forma organizada com o material transcrito, é possível, dividir a entrevista em arquivos separados no computador, a fim de diferenciar os diversos blocos temáticos construídos.

2º Momento: reorganização e reunião dos agrupamentos por blocos temáticos formando as *categorias de análise*, que tratam de compreender o problema de conhecimento e aprofundar as questões de pesquisa. Assim, as falas dos colaboradores são organizadas através dos blocos temáticos, dando origem às categorias de análise. Então, as análises, as interpretações e as considerações sobre a pesquisa são realizadas a partir dessas categorias⁴⁰, e não mais a partir de cada entrevista.

3º Momento: leitura e sistematização de todos os materiais construídos durante o processo da pesquisa. A leitura e releitura desses materiais, realizada de forma meticulosa e atenta, procura confrontar as informações das categorias de análise construídas com o referencial teórico utilizado no estudo e com as observações realizadas durante o trabalho de campo, para se compreender o problema de conhecimento e as questões orientadoras do estudo.

Para tanto, destaco as aprendizagens de Lourenço (2010) ao enfatizar o diálogo como um dos procedimentos para a obtenção de informação presente durante todo o processo de pesquisa, interligado e interligando os demais instrumentos. O autor denomina esse procedimento como “diálogo intersubjetivo”, ou seja, esse espaço dialógico construído entre sujeitos (pesquisador e colaborador) no processo de pesquisa visando à produção de conhecimento e de aprendizagens.

Na pesquisa que realizei procurei construir espaços de diálogo com os docentes e estudantes, em momentos parciais e finais da pesquisa em que procurei compartilhar as aprendizagens e, do mesmo modo, ouvir suas impressões e considerações, observando o dizer de Freire (2001) de que “a chave para o diálogo crítico” está em ouvir e conversar.

Clandinin e Connely (2011) lembram que os pesquisadores trabalham em meio a tensões quando escrevem, “[...] um texto que sempre pode ser de outra forma, sempre pode ser melhorado. Um texto que é inevitavelmente um passo, um texto provisório, dos quais outras questões, ainda com outros textos de campo podem ser imaginados e

⁴⁰ As categorias ou o processo de categorização é a forma que o pesquisador constrói para trabalhar com as informações obtidas na investigação. De acordo com Negrine (1999), as categorias podem ser entendidas como seções ou unidades de análise, e, vão além de uma ferramenta utilizada para organizar os dados recolhidos, tornando-se o próprio produto de análise, ou seja, os possíveis resultados da investigação.

buscados” (p. 205). Os autores chamam a atenção para três elementos que devem ser considerados quando se escreve um texto de pesquisa: a audiência, a assinatura e a voz. A audiência é o que está quase sempre na imaginação do pesquisador e fora da pesquisa, pois, ela “Existe na imaginação do pesquisador desde o início da pesquisa, na maior parte das vezes esquecida durante o trabalho de campo, agora se agiganta [no momento de compor o texto de pesquisa]” (p. 197). O senso de audiência está presente como algo à espreita sobre os ombros do pesquisador e caminha junto com o questionamento de como o texto de pesquisa, pode, de certa forma, contribuir para os leitores:

Escritores podem sentir-se ligeiramente infiéis aos seus participantes quando eles escrevem a respeito de seus trabalhos de campo para uma determinada audiência. Díficeis questões surgem durante os momentos compartilhados, intimidades, segredos, e o desejo de encontrar um lugar para esses momentos no texto de pesquisa. A luta do escritor para respeitar as relações de trabalho e proporcionar um lugar para a voz e a assinatura do participante tende a estar em tensão com a noção de audiência (CLANDININ e CONNELLY, p. 197).

A assinatura na pesquisa envolve a marca que estar no campo confere de forma especial a cada um dos sujeitos colaboradores, e, no caso do pesquisador, trata de procurar um equilíbrio entre a autoria, as teorias e os colaboradores:

A autoria pode ser frágil porque outros textos e outras teorias, ao invés do escritor, assinam o trabalho. Igualmente, a autoria pode ser muito frágil porque o pesquisador imagina que os participantes e seus textos de campo também são autores do trabalho (p. 196).

E a voz, em pesquisa narrativa, é conferida tanto ao pesquisador, quanto aos colaboradores, devido às relações construídas entre os sujeitos. Esses autores, do mesmo modo, lembram as comunidades responsivas, que são as pessoas com as quais se partilha os escritos e que leem o trabalho e respondem de forma a auxiliar o pesquisador: “[...] a ver outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens” (p. 69). E, também, destacam a participação do próprio pesquisador na escrita:

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós

próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, idealizado (p. 69).

Os equilíbrios destacados pelos autores estão associados ao entendimento de como as “teias narrativas se inter-relacionam”. Para tanto, o pesquisador está atento às expressões narrativas, observadas e anotadas através de histórias, ações, fazeres, acontecimentos, silenciamentos, dentre outras formas. Os autores citam que para Polkinghorne, a pesquisa narrativa pode ser de dois tipos – descritiva e explicativa:

Em geral, essas duas formas de pesquisas usam os mesmos tipos de dados narrativos, coletados por meios tais como entrevistas e análise de documentos. Na narrativa descritiva, o propósito é produzir uma descrição apurada das interpretações de narrativas individuais ou de grupos que costumam fazer sequências de eventos em suas vidas ou organizações significativas. Na narrativa explicativa, o interesse está em fazer conexões entre os eventos, em termos de efeito-causa, para prover uma necessária história narrativa que supra as conexões feitas (p. 46).

Os autores ressaltam que partes do texto de pesquisa podem ser construídas de “ricas descrições de pessoas, lugares e coisas” e outras partes podem ser constituídas de “argumentos cuidadosamente construídos que advogam por certa compreensão das relações entre pessoas, lugares, e coisas”; além daquelas que pode ser “narrativas valiosas sobre pessoas situadas em lugares, tempo, cena e enredo” (p. 204). Os autores chamam a atenção para o seguinte equilíbrio: “Não podemos, por exemplo, chamar um texto de pesquisa narrativa, se ele deixar de fora a descrição e a narrativa e usar somente argumentos”, e, do mesmo modo, “[...] nem podemos chamar um texto de pesquisa narrativa se ele é uma narrativa pura sem descrição e argumentos” (p. 204).

4.3.1 Validez Interpretativa

É aconselhado que a validação das análises e das interpretações das informações construídas no decorrer do processo de pesquisa seja realizada, em um primeiro momento, pelos próprios colaboradores do estudo, através da leitura da entrevista transcrita e da autorização para sua utilização como material de pesquisa.

Da mesma forma, cada material construído como possível análise no decorrer do processo pode ser submetido à leitura e à apreciação dos colaboradores. Esses momentos, além de validar as informações, podem tornar-se espaços de produção de conhecimento e de construção de aprendizagens, tanto para o pesquisador, quanto para os colaboradores envolvidos no processo de pesquisa. Esse fato pode ser complementado, mediante o entendimento da reflexividade como atividade norteadora da pesquisa. De acordo com Dayrell (2005):

[...] a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente *Outro* em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação. O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitima o produto como saber social (p. 11) [grifo do autor].

De acordo com Triviños (2001), “O processo final de interpretação das informações, como as observações que forem sendo feitas durante o desenvolvimento do estudo, ao mesmo tempo devem ser conhecidos pelos sujeitos da pesquisa” (p. 37).

Assim, a validade foi realizada pelos colaboradores da pesquisa quando leram as transcrições das entrevistas, realizaram ajustes/sugestões e autorizaram seu uso como material de pesquisa. A validade interpretativa foi realizada quando compartilhei com os docentes colaboradores as primeiras interpretações das categorias desta pesquisa. Do mesmo modo, algumas das categorias da pesquisa foram submetidas para leitura e análise de demais docentes de uma das escolas pesquisadas.

4.3.2 Triangulação das Informações

A triangulação das informações, e a validade interpretativa, permite a realização de um estudo coerente⁴¹ e consistente⁴². Assim sendo, é uma forma de validar as informações

⁴¹ Um texto coerente, segundo Triviños (2001), “[...] deve apresentar uma linguagem logicamente estruturada, no qual as partes do discurso apareçam claramente definidas. A estrutura do texto deve facilitar a compreensão, e as etapas da mesma devem mostrar a seqüência lógica das idéias” (p. 143).

construídas no decorrer do processo de pesquisa. Triviños (1987) ressalta que a validade do trabalho refere-se ao modo que o pesquisador realiza a descrição da cultura e do que observou no campo, tratando de contar a partir dos significados dos sujeitos.

A triangulação pretende validar as análises e as interpretações realizadas pelo pesquisador, confrontando as informações obtidas no trabalho de campo através de todos os materiais produzidos (nesta pesquisa, registros em diário de campo, anotações das observações realizadas e entrevistas transcritas), com os documentos analisados e os referenciais teóricos utilizados no estudo.

Desse modo, as informações podem ser analisadas e confrontadas, por exemplo: determinado fato que foi narrado pelo colaborador, foi visto em observação pelo pesquisador e que possui ou não referência na literatura ou nos documentos analisados. Ou, ainda, situações que são narradas pelos colaboradores nas entrevistas e que não são observadas no trabalho de campo; ou são percebidas nas observações e não são narradas nas entrevistas, dentre outras.

De acordo com Molina (1999), “A triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa” (p. 132). A triangulação diz respeito ao uso de diversos instrumentos para construção das informações, o que proporciona uma visão ampla da complexidade do estudo, além de oferecer diferentes formas de compreensão do problema de conhecimento, evitando que o pesquisador se “deixe levar por uma determinada interpretação”. Através da triangulação das informações é possível encontrar o significado mais consistente para compreender as questões propostas na pesquisa. Assim, ao realizar as análises e as interpretações em pesquisas qualitativas, é possível considerar as informações construídas a partir das observações e seus registros, as inter-relações das diversas narrativas dos colaboradores e a coparticipação dos colaboradores com os textos finais da pesquisa.

Woods (1986) sugere a utilização de três técnicas diferentes ou mais para compreender um problema de conhecimento. Segundo o autor, outra forma de triangulação, principalmente em se tratando de pesquisas com docentes nas escolas e sua

⁴² “Se a coerência tem a ver fundamentalmente com a forma do texto, o conteúdo depende, fundamentalmente, da consistência das idéias que veicula. [...] Aqui reside a parte substancial do estudo” (TRIVIÑOS, 2001, p. 143).

atuação em contextos particulares, seria conversar com o docente antes de realizar determinado acontecimento ou de uma observação (por exemplo, de uma aula específica), em seguida, observar a aula e, posteriormente, conversar novamente com o docente para ver o que aconteceu, de que forma aconteceu, o que foi modificado, dentre outros elementos. O autor não deixa dúvidas quanto às combinações de diversos procedimentos para obtenção, análise e triangulação das informações.

Para finalizar essa seção, destaco um dos questionamentos que tem tomado tempo de estudo e de reflexão no Grupo F3P-EFICE. Quando se opta por fazer pesquisa entre sujeitos se é desafiado a refletir sobre “quem produz conhecimento”. Tal fato provoca, ainda, que se repense as relações de poder e conhecimento envolvidas nos processos de pesquisa e, do mesmo modo, propõe discussões em torno da autoria e de seus desdobramentos.

A vivência e a convivência em um Grupo de Pesquisa têm mostrado que a produção de conhecimentos de modo coletivo produz aprendizagens significativas, especialmente na formação de pesquisadores. Gostaria de ressaltar dois aspectos dessa aprendizagem: a abertura para o diálogo e, a partir disso, para a crítica, pois, quando há esse entendimento se está realmente interessado no que o outro tem a dizer; e que as decisões e as escolhas envolvem, especificamente, confiança política, porque a aproximação com pessoas e grupos está profundamente ligada não a quaisquer pessoas, mas àquelas com as quais se pode compartilhar trabalhos, ideais e, sobretudo, problemas, em contextos em que uns ajudem os outros, como observa Bauman (2003), por intermédio de “solidariedade e confiança mútua”.

5 NARRANDO A PESQUISA: OS CONTEXTOS PESQUISADOS, AS ESCOLAS MUNICIPAIS E AS NEGOCIAÇÕES

Fazem parte da RMEPA 54 escolas municipais de Ensino Fundamental (Anexo B). Desse contexto, 25 escolas já foram locais de pesquisa do Grupo F3P-EFICE e oito possuem relação com esse Grupo através de integrantes desse coletivo que trabalham e/ou trabalharam nessas escolas. Ao construir os critérios para a escolha das escolas para realizar esta pesquisa e em diálogo com o orientador, optamos em centrar a atenção nas oito escolas que, de alguma forma, têm contato com o Grupo de Pesquisa, e, contudo, ainda não haviam sido focos de pesquisa desse coletivo (Apêndice D)⁴³. Naquele momento, consideramos importante esse contato e conhecimento prévio, para construirmos as negociações com o campo de pesquisa.

Segundo García e Cervantes (2004), a negociação inicia-se “no momento que começamos a tomar decisões sobre a seleção do campo de estudo, até que damos por concluída o recolhimento de informações e começamos a escrever o relatório final” (p. 109). Além disso, os autores salientam que são os próprios participantes da investigação que validam o que está expresso ali (na forma escrita e final que for dada às informações construídas). Isto significa que, como forma de negociação de saída do campo “não devemos esquecer que os primeiros e grandes beneficiados devem ser precisamente eles” (p. 110).

A negociação é um processo que possibilita adentrar em determinada cultura, para conhecer em profundidade, dentre outros elementos, o sentido que as pessoas dão às suas práticas no contexto em que as realizam. De acordo com García e Cervantes (2004), a negociação pode ser realizada através de um *contato formal* e/ou *informal*. O *contato informal* pode ser feito através de uma pessoa, denominada “porteiro” ou “padrinho”, que faça o papel de mediador entre o pesquisador e o local em que pretende realizar a investigação. Tal pessoa, por exemplo, pode ser um docente conhecido que trabalhe na escola, ou que seja próximo de alguém que trabalhe no local a ser pesquisado. No *contato formal*, o próprio pesquisador se dirige ao local em que pretende realizar a investigação e conversa com as pessoas responsáveis, na maioria das vezes sendo encaminhado através de

⁴³ Os nomes das escolas e de docentes porteiros que constam neste Apêndice foram substituídos para preservar a identidade dos sujeitos e dos locais. O docente porteiro será abordado mais adiante nesta seção.

uma *carta da instituição* a qual pertence ou do órgão responsável pelo local onde está se inserindo.

Clandinin e Connely (2011), ao se referirem aos porteiros destacam que a partir do contato com eles, já se vai construindo uma “rede de histórias” (entremeio) antes mesmo de chegar ao campo, de tal modo que as questões éticas começam a se tornar parte da pesquisa assim que se ouve e se constrói sentido a partir das histórias que se escuta, antes do primeiro contato com o campo. Assim, nesse momento, já se está no entremeio de vivências sobre a pesquisa, que significa que: “Não entramos na escola com um tipo de contexto neutro e livre de valores ou pré-conceitos” (p. 222), pois se está imerso nessas redes de histórias.

Identificando-me com a negociação a partir do contato informal considerei porteiros os próprios integrantes do Grupo F3P-EFICE que trabalharam e/ou trabalham nas oito escolas citadas anteriormente. Dando continuidade aos critérios para escolha das escolas que fizeram parte desta pesquisa, saliento que, do contexto dos oito locais apresentados no Apêndice D, excluí quatro deles da pesquisa pela dificuldade de acesso nos deslocamentos até a escola, de lá para o local em que trabalho e, do mesmo modo, para a ESEF/UFRGS, pois todas estão localizadas há uma distância entre 17 e 21 quilômetros do Bairro em que moro na cidade de Porto Alegre. Das quatro escolas restantes, uma delas é organizada para Educação de Jovens e Adultos, o que não a incluiria como foco desta pesquisa. Assim, os critérios para escolha das escolas que fizeram parte desta pesquisa foram construídos sobre as três escolas restantes (Escola Cachoeirinha, Jaguarão e Rio Grande), considerando o seguinte:

- a) escolas antigas e novas na RMEPA, considerando tanto o ano de criação da escola quanto o de implantação dos ciclos de formação;
- b) escolas com número pequeno e grande de estudantes;
- c) escolas de Ensino Fundamental;
- d) escolas que facilitassem o acesso e o deslocamento para o trabalho de campo;
- e) representatividade tipológica dos docentes.

A partir da análise desses critérios e em discussão com orientador, chegamos à escolha de duas escolas para realizar a pesquisa: a escola Jaguarão e a escola Rio Grande. Saliento que a escola Rio Grande é uma escola nova na RMEPA, criada recentemente no sistema de ensino ciclado e de pequeno porte, ou seja, com número considerado reduzido

de estudantes. Já, a escola Jaguarão é mais antiga e com número maior de estudantes. A escola Cachoeirinha, por integrar uma região da cidade de Porto Alegre, já contemplada na escolha da escola Jaguarão, e pelo fato de o docente porteiro Leonel não estar trabalhando atualmente nessa escola, não foi incluída na pesquisa.

Assim, apresento o quadro a seguir com as escolas da RMEPA organizadas por região da cidade e um mapeamento das escolas que já foram pesquisadas pelo Grupo F3P-EFICE e aquelas que mantêm contato com esse coletivo:

REGIÃO DA CIDADE DE POA	REGIÃO NORTE	REGIÃO LESTE	REGIÃO OESTE	REGIÃO SUL	TOTAL
Número total de escolas por região	16	14	13	13	56 ⁴⁴
Escolas pesquisadas pelo Grupo F3P-EFICE	10	07	03	05	25
Escolas que integrantes do Grupo F3P-EFICE trabalham/trabalharam	02	01	03	03	09 ⁴⁵
Número total de escolas que têm contato/relação com o Grupo F3P-EFICE	12	08	06	08	34

Quadro 4: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre organizadas por região da cidade.

Fonte: Tabela adaptada da pesquisa ao no *site* da SMED⁴⁶ e das investigações realizadas pelo Grupo F3P-EFICE nessa Rede.

Como mencionado anteriormente, as negociações com as escolas pesquisadas foram realizadas, em um primeiro momento, em contato informal com os porteiros docentes Úrsula e Julio, da escola Jaguarão e Rio Grande, respectivamente, em outubro de 2010. A docente Úrsula é professora da escola Jaguarão no turno da noite e trabalha com a EJA nessa escola. A partir dos primeiros contatos que estabeleci com essa escola (em outubro de 2010), a professora, de imediato, apresentou-me ao docente Sandro que trabalhava com o componente curricular de Educação Física no turno da manhã e que me apresentou aos outros docentes da escola⁴⁷. Na escola Rio Grande, o trabalho de campo propriamente dito teve início em maio de 2011. Nas duas escolas, após ser apresentada por Úrsula e Julio às

⁴⁴ Na listagem de escolas municipais disponíveis no *site* da SMED, duas escolas integravam duas regiões.

⁴⁵ Uma das escolas, em que um integrante do Grupo F3P-EFICE trabalha, consta no *site* da SMED, em duas regiões.

⁴⁶ Acesso em 26 jul. 2010.

⁴⁷ Vale ressaltar que Sandro, ao entrar em processo de aposentadoria, solicitou ao docente Silvio que desse continuidade ao papel de porteiro.

respectivas diretoras, ambas solicitaram que eu providenciasse a “autorização formal” junto a SMED para realizar a pesquisa nesses contextos. Explicaram-me que essa é uma exigência da SMED. Esse procedimento formal exigia que: de posse de uma autorização das escolas, eu contataria o Setor de Estágios da SMED, solicitando uma autorização à Secretaria para realizar a pesquisa nas escolas, e lá retornasse assim que tivesse esse documento.

Quanto à realização do trabalho de campo de uma pesquisa, duas considerações feitas por García e Cervantes (2004) merecem destaque: “[...] o acesso ao campo [...] é um caminho de aprendizagem sempre iniciado, mas ao mesmo tempo sempre inacabado” (p. 109); “[...] ganhar a confiança é complexo e derrubar todo o construído pacientemente, é coisa mais fácil deste mundo” (p. 117). Ou seja, o processo de negociação deve ser continuamente retomado, com muito cuidado e clareza. Destaco que, para auxiliar esse processo, cotidianamente, a cada observação e conversa com os colaboradores, deve-se evitar comentários desnecessários ou que ponham em risco a obtenção das informações. Assim, a construção de situações dialógicas com os participantes da pesquisa e a presença no campo são elementos que possibilitam a construção da relação de confiança. E, atitudes de escuta constituem espaços para que as experiências dos sujeitos possam ser descritas/narradas/compartilhadas.

Iniciando o trabalho de campo, algumas características são fundamentais ao pesquisador: estar sempre atento ao fenômeno que pretende estudar; desenvolver a capacidade de escuta, a sistematização e a rotina dos registros; criar formas de organização do material produzido; desenvolver capacidade de síntese, dentre outras. Além disso, o pesquisador deve ter claro que a presença de alguém estranho no campo pode influenciar o cotidiano da escola e, do mesmo modo, as ações das pessoas que dela fazem parte. Uma das formas para amenizar essa situação é o investigador realizar um longo período de permanência no campo, para, com o decorrer do tempo, tentar “passar despercebido” no local, e ser visto como um “igual” e não mais como um “estranho”. Nesse sentido, Molina (1999) ressalta que,

[...] ao fazer a negociação de acesso, o investigador necessita levar em conta que está num meio onde seu poder é restrito e que os atores, muitas vezes pressionados nos seus cotidianos, terão de ser convencidos, em um curto espaço de tempo, a colaborar com o processo de investigação (p. 103).

Clandinin e Connely (2011) lembram que, além da negociação formal de acesso, entrada e permanência no campo, o pesquisador está, em grande parte do processo de pesquisa, negociando outros elementos:

- a) **negociando relacionamentos:** no início da aproximação com o campo, os princípios de colaboração são incertos e as combinações frágeis. Os autores entendem que a relação pesquisador-colaborador é frágil e está continuamente sujeita a ser negociada ao longo da pesquisa. Por isso lembram que o pesquisador está negociando sucessivamente seus relacionamentos.
- b) **negociando propósitos:** parte da negociação no trabalho de campo “é que nos expliquemos”, ou seja, o pesquisador deve estar disponível para explicar para toda e qualquer pessoa (do campo) o que está fazendo na escola, os objetivos de sua pesquisa, dentre outros esclarecimentos. Os autores destacam que logo o pesquisador descobre que não é bem claro naquilo que pretende fazer, por isso sugerem que o pesquisador retome as explicações para que as combinações e os acordos com os colaboradores se fortifiquem. E destacam, ainda, que os propósitos e aquilo que o pesquisador está “explorando e considera enigmático” pode mudar no desenrolar da pesquisa. Nas palavras dos autores:

Uma das lições importantes a serem aprendidas pelos pesquisadores narrativos é que eles precisam encontrar muitos lugares, não apenas no campo de pesquisa, para explicarem aos outros o que eles estão fazendo. Nós os encorajamos a estabelecerem comunidades em que possam receber retornos do que vem fazendo, lugares contínuos em que eles possam prestar contas do seu trabalho em desenvolvimento com o passar do tempo. À medida que esse procedimento explicativo ocorre, mais claros e bem delineados serão seus propósitos (p. 110).

Assim, os propósitos negociados chamam a atenção para o fato de que, como pesquisador, é necessário estar atento às possibilidades que a paisagem e as pessoas com as quais o pesquisador está se relacionando no processo de pesquisa podem “se modificar e se transformar”. Desse modo, “O que parecia fixo e decidido em um determinado momento pode tornar-se um chão de mutações e transformações possíveis e inimagináveis” (p. 226-7). Por isso os acordos e as combinações necessitam ser lembrados diariamente nas relações do campo de pesquisa.

c) negociando transições: Clandinin e Connely (2011) sugerem que, talvez, as transições mais dramáticas nesse processo sejam os inícios e os términos de pesquisas. Enfatizam que quando a intimidade estiver estabelecida nas relações construídas, esse tipo de ruptura é difícil de imaginar e o pesquisador “vai embora de forma relutante”.

d) negociando modos de ser útil: no início da pesquisa encontrar um lugar no contexto pesquisado é importante, pois, quando o pesquisador está conhecendo o campo de pesquisa pode lhe parecer que não pertença àquele lugar.

Na pesquisa que realizei, fui percebendo algumas “formas de ser útil”, ora pensada por mim e ora, de certa forma, solicitada pelos colaboradores, por exemplo, quando compartilhei com o professor Julio e o professor Paulo os registros das observações que estava realizando sobre as atividades do Mix; quando algum docente solicita para “cuidar” algum material, enquanto propõe outra atividade na aula de Educação Física; quando os estudantes pedem para “segurar” o celular ou algum acessório para realizarem as atividades das aulas de Educação Física, dentre outros. Foi possível perceber que essas estratégias foram importantes para que me sentisse incluída no campo e fosse construindo a relação de confiança com os colaboradores. Clandinin e Connely (2011) igualmente enfatizam que o pesquisador deve estar atento ao modo com que os colaboradores se relacionam e representam o pesquisador no contexto da pesquisa e relatam: “As maneiras como os participantes falavam conosco nos dizia algo sobre como eles construíam histórias sobre nós. [...] Os pesquisadores precisam ser sensíveis a essas histórias que os participantes contam sobre eles” (p. 230).

Ao se desenvolver pesquisas, penso ser necessário procurar o entendimento de que se trabalha com versões plausíveis dos fatos, como *uma das formas* de entender e de compreender a realidade. Assim, o conhecimento produzido é circunstancial, localizado, relativo a uma época específica e a um contexto também específico (que o produziu), não pertencendo, nessa forma de fazer pesquisa, o estabelecimento de generalizações de um fenômeno a outro, ou de um lugar para outro.

Assim, sirvo-me do legado de Paulo Freire (TORRES, 2000), quando chama a atenção para o fato de o conhecimento ter historicidade, “[...] o que quer dizer que o conhecimento está sempre ‘se constituindo’ e nunca ‘é’ ” (p. 88) [grifo do autor]. Complementando essa reflexão, Melucci (2005) observa que com a pesquisa não se procura produzir

conhecimentos gerais ou absolutos, nem explicar uma realidade específica, e sim construir “interpretações plausíveis”. Segundo esse autor, “A pesquisa produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações” (p. 33). E salienta, ainda, que o pesquisador pode ser visto como “alguém que traduz de uma linguagem para outra” (p. 34).

Clandinin e Connely (2011) destacam que ao entrarmos no campo de pesquisa, carregamos e encontramos “pré-narrativas”, ou seja, “vidas em movimento”, estruturadas narrativamente, que serão conectadas “com o recontar ainda por vir durante a pesquisa”:

Como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar das suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. Além disso, os espaços nos quais eles vivem e trabalham, suas salas de aula, escolas e comunidades, também estão no meio de uma porção de histórias quando nós, pesquisadores, chegamos. Suas instituições e comunidades, suas paisagens no sentido mais amplo, também estão envolvidas no meio das histórias (p. 99-100).

Os autores destacam que no momento em que se chega ao campo de pesquisa, não há o sentimento de expectativa somente “[...] pelo que está por vir, mas também por toda a história que lá já existe” (p. 107). Procurando narrar um pouco dessa história, das escolas e da vida dos docentes e estudantes colaboradores desta pesquisa, apresento a seção seguinte.

5.1 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS COLABORADORES DA PESQUISA

De imediato apresento as escolas pesquisadas (contexto, história, organização, dentre outras informações) e, posteriormente, os docentes e estudantes colaboradores desta pesquisa. Essa apresentação foi construída a partir de anotações em diário de campo, das entrevistas realizadas e de documentos analisados. A apresentação de docentes e de estudantes foi submetida para leitura e apreciação de cada colaborador.

AS ESCOLAS

Escola Jaguarão

A escola Jaguarão localiza-se na zona norte do município de Porto Alegre, região com, aproximadamente, 91.872 habitantes, representando 6,52% da população do município (dados preliminares do Censo 2010)⁴⁸. A área dessa região é de 28,76 km², o que representa 6,04% da área do município. A taxa de analfabetismo é de 4,9% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 4,4 salários mínimos. Em relação a população do bairro em que a escola está situada, de acordo com os *sites* consultados, é “bastante heterogênea, tanto no sentido étnico, quanto no religioso”. Há, entre as comunidades que compõem o bairro, ocupações em processo de regularização. É uma região que dispõe de comércio e de serviços, entretanto, as atividades econômicas do bairro não concentram a maioria da sua população. Por isso, grande parte dos moradores trabalha nos bairros próximos.

O mês de março do ano de 1987, de acordo com o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, foi a data em que os primeiros docentes conheceram o bairro e o local em que seria construída a escola. Inicialmente, as reuniões de planejamento e de organização, foram realizadas no Centro Comunitário localizado próximo ao local de construção da escola. Em junho de 1987 foi construído o primeiro prédio e a SMED, através de Boletim Oficial, considerou válidas as atividades escolares no Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM). Inaugurada em março de 1988, a escola iniciou suas atividades oficialmente como CIEM, em horário de turno integral, e, a partir de março de 1990, é transformado em escola regular. No ano de 1995 foi implantado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). E a partir desse ano, teve início o processo da organização curricular por Ciclos de Formação.

Atualmente, a comunidade escolar representada pelo Conselho Escolar participa da Gestão Democrática, juntamente com a Equipe Diretiva e o apoio administrativo da Secretaria, da Coordenação de Turno e da Coordenação Cultural (REGIMENTO ESCOLAR, 2010). A escola conta com Serviço de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Biblioteca, Laboratório de Aprendizagem, Laboratório de Informática, Laboratório de Matemática, de Ciências e Robótica, Serviço de Nutrição, Sala de Integração e Recursos (SIR), Guarda Municipal e Serviço de Limpeza e Conservação. A escola conta com aproximadamente, 45

⁴⁸ Fontes: *sites* da escola e do observatório da cidade de Porto Alegre.

turmas, 700 estudantes, 77 docentes e 18 funcionários e desenvolve suas atividades nos turnos manhã, tarde e noite.

A partir da linha de pensamento “Lugar de Criança é na Escola!” e com o objetivo de oferecer opções à comunidade, a escola realiza diferentes oficinas, projetos e programas educacionais no turno inverso às atividades de aula e também aos finais de semana com o objetivo de “contribuir para a formação integral dos alunos e para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade”, dentre eles, o Projeto Turno Integral, Projeto Cidade Escola, Oficina de Educação Ambiental, Oficina de Educação Tecnológica, Oficina de Arte e Musicalização, Oficina Lúdica, Programa Mais Educação e Programa Escola Aberta. De acordo com o *site* da escola, objetivam “qualificar os espaços e o trabalho para que nossa comunidade ao se sentir parte dele, se apropriasse da escola efetivamente”.

De acordo com o PPP, a escola objetiva oferecer aos estudantes uma formação baseada nos quatro pilares da educação, conforme Relatório da UNESCO do ano de 1996:

Aprender a conhecer, apropriar-se de saberes necessários para formação de suas competências; aprender a fazer, saber utilizar os saberes apreendidos no seu cotidiano; aprender a ser, a ser autor de suas construções e sentir-se parte integrante e responsável pela construção de mundo; e aprender a conviver com os outros, este o maior desafio da educação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA JAGUARÃO, 2010, p. 21).

Para tanto, a escola se propõe democrática, participativa e comunitária, com espaços de aprendizagem, socialização e desenvolvimento do estudante, colaborando para o exercício da cidadania, e, compreende o conhecimento como um processo histórico, provisório e de incessante busca de compreensão do mundo em que se vive. A comunidade da escola,

entende o conhecimento também de uma forma abrangente, onde seu currículo valorize a vida no seu mais amplo conceito, contribuindo para a formação de uma sociedade justa, igualitária, ética, que respeite as diferenças, que preserve o meio ambiente e todas as suas manifestações; onde a igualdade, o respeito, a justiça, a amizade, a união e a confiança sejam valores incorporados por todos. Desta forma as aprendizagens são constituídas principalmente pela interação entre os processos de conhecimento, os de linguagens, incluindo os processos afetivos, originados pelas relações estabelecidas entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolar (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA JAGUARÃO, 2010, p. 24).

O PPP da escola considera que não se aprende somente no contexto escolar e as aprendizagens são entendidas a partir de relações cooperativas e comunicativas. O educador é compreendido tanto quanto um facilitador, quanto um aprendiz, “apresentando assim uma forma de conhecimento que vai além da disciplina e do currículo escolar” (p. 24). Assim,

a função da escola, através do seu currículo, é dar sentido aos saberes e fazeres cotidianos possibilitando a transformação e compreensão do mundo vivido, preocupando-se com valores, atitudes e conhecimentos que contribuam para uma sociedade inclusiva, solidária e participativa que queremos construir (p. 26).

Atualmente, cinco docentes de Educação Física trabalham na escola nos turnos manhã e tarde, sendo que quatro trabalham com Educação Física nos ciclos A, B e C. Dois docentes possuem regime de trabalho de quarenta horas na escola, dois com vinte horas e um com dez horas semanais. A escola possui quatro quadras esportivas externas, uma quadra esportiva coberta, uma caixa de areia, pracinha, um espaço físico externo com brinquedos, uma sala multiuso com espelhos, uma “sala de Educação Física” em que ficam os materiais para essas aulas.

No contexto da Educação Física, a escola está passando por algumas reestruturações e adaptações, porque dois docentes se aposentaram no ano de 2011, três docentes ingressaram nessa escola nesse mesmo ano e um docente saiu da escola. Assim, os dois docentes que já trabalhavam na escola e os dois docentes que entraram, estão reorganizando a área de conhecimento da Educação Física nesse contexto. As turmas do ciclo B e C e algumas turmas do ciclo A estão organizadas no turno da manhã e as demais turmas do ciclo A estão organizadas no período da tarde. A escola conta com EJA no turno da noite. As aulas, nos turnos manhã e tarde, estão organizadas em períodos de 50 minutos, sendo que, cada turno possui cinco períodos de aula, com intervalo de quinze minutos para o recreio.

Escola Rio Grande

A escola Rio Grande está localizada na zona oeste do município de Porto Alegre, região com, aproximadamente, 8.274 habitantes, representando 0,61% da população do município (dados preliminares do Censo 2010)⁴⁹. A área dessa região é de 9,16 km², o que representa 1,92% da área do município. A taxa de analfabetismo é de 5,2% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 4,8 salários mínimos.

O bairro em que a escola está localizada é um dos mais antigos de Porto Alegre e pode ser considerado zona rural do município. Nos idos de 1900, o bairro passou a ser destinado tanto ao veraneio de famílias que ali possuíam propriedades quanto local em que eram desenvolvidas atividades agropecuárias. Na história do bairro consta que de 1926 a 1932 uma linha férrea foi prolongada até as suas proximidades, passando a ser utilizada para o transporte de mercadorias produzidas naquela área rural de Porto Alegre.

A partir da década de 1930, três instituições focadas na saúde pública e na assistência social foram instaladas no bairro. Essas instituições, de certa forma, influenciaram a história do bairro, pois muitas pessoas passaram a considerá-lo um “bairro insalubre”. Em meio a crescente população, o bairro continua sendo um dos locais de Porto Alegre com menor densidade demográfica, tendo como uma de suas principais características o uso produtivo da terra.

A escola Rio Grande foi oficialmente criada no ano de 2008, iniciando suas atividades no ano de 2009, sendo uma reivindicação da comunidade pelo Orçamento Participativo desde o ano de 2002. A escola conta com, aproximadamente, 400 estudantes e 32 docentes e funcionários. Atualmente, três docentes de Educação Física trabalham na escola nos turnos manhã e tarde, sendo que um trabalha com Educação Física nos ciclos B e C e dois com o ciclo A e B. Um docente possui regime de trabalho de dez horas na escola e dois docentes possuem vinte horas de trabalho.

De acordo com o *site* da escola, a primeira fase de sua criação tinha como objetivo atender estudantes no Ensino Fundamental e EJA, e, em um segundo momento, estavam previstas a construção de Laboratórios de Informática e Ciências, Salas Multimeios de Artes e Língua Estrangeira, com a finalidade de, futuramente, atender 1200 mil estudantes. A vice-diretora da escola, que trabalha na RMEPA há 22 anos, destacou que algumas mudanças em

⁴⁹ Fontes: *site* da escola e *site* do observatório da cidade de Porto Alegre.

relação ao projeto original de criação da escola estão sendo analisadas, por exemplo, para atender 1200 estudantes, seria necessária a construção de prédios de dois andares, e que, a SMED, está considerando a construção de outra escola no bairro, ao invés da ampliação da escola Rio Grande (Diário de Campo, 12/05/11).

De acordo com o Projeto Político-pedagógico, a escola pretende ser um local em que,

alunos e alunas compõem diferentes grupos de colegas e amigos, um novo grupo de docentes, todos compartilhando a expectativa de ter uma escola criativa, investigadora, inspirada no exercício do pensamento e da diferença, que desnaturaliza padrões, produz singularidades e desconstrói qualquer modo de racismo e preconceito (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA RIO GRANDE, 2011, p. 22).

As ações da escola estão relacionadas ao entendimento de romper padrões definidos e de assumir a pesquisa no trabalho pedagógico cotidiano, assim, se entende,

uma escola de indagações, em que possamos perceber, professores e alunos, a necessidade de mais interrogações do que certezas, numa efetiva diversificação de aprendizagens, criando novas paisagens, explorando e ocupando diferentes lugares, desenvolvendo projetos [...] que ultrapassa barreiras e rompa limites, inclusive de conteúdos escolares (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA RIO GRANDE, 2011, p. 22-3).

A concepção de escola tratada no Regimento Escolar, é de uma escola para todos e cada um, tornando-se um lugar de produção, criação e troca de aprendizagens significativas entre alunos, professores, funcionários e comunidade escolar: “Uma instituição cuja dinâmica cotidiana acontece em rede, em que os desafios exigem uma visão estratégica e alternativas pensadas e deliberadas coletivamente” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 6). O conhecimento é compreendido como,

tudo aquilo que faz o sujeito pensar a respeito das coisas da vida e do mundo e do modo como esse sujeito se relaciona com os outros, consigo e com essas coisas da vida e do mundo. Os saberes acumulados ao longo dos tempos pelas diferentes áreas de ensino e as relações estabelecidas entre eles é o que pauta a concepção de conhecimento nessa escola (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 6).

Assim, esse documento propõe a construção de um trabalho que desafie os docentes a realizar na prática cotidiana, “[...] diferentes interfaces entre o dito ‘saber científico e universal’ e os saberes específicos, os saberes da vida, do mundo e das relações” (p. 24). A

educação é compreendida como “disparadora” de experiências, através de experimentações, “[...] de conhecimentos e saberes voltados para uma educação criativa, potente e desafiadora, que contribui para a produção de sujeitos curiosos e decididos, capazes de intervir na realidade e na preservação do ambiente, da vida e do planeta” (p. 5).

A escola conta uma quadra esportiva, um espaço coberto e área externa com diversas árvores e espaços denominados pelos docentes e estudantes de “mato”, que são áreas que ficam embaixo de algumas árvores e nas extremidades do terreno. Como as salas de aulas, o Refeitório, a Biblioteca, o Laboratório de Informática, a sala de Artes, a sala de “Convivência de Professores”, a sala da Gestão da Escola, da Orientação e Supervisão, a Secretaria, os banheiros foram construídas formando um quadrado, com as portas dessas salas abrindo-se para o meio desse quadrado, há um espaço central, um pátio de areia, em que são plantadas diversas árvores, plantas medicinais, legumes e hortaliças e, também, alguns bancos disponíveis. Nessa área central também localiza-se a área coberta.

As turmas do ciclo A, B e C estão organizadas no turno da manhã e as demais turmas do ciclo A e B estão organizadas no período da tarde. As aulas, nos dois turnos, estão organizadas por módulos de uma hora, sendo que cada turno tem quatro módulos de aula, com intervalo de vinte minutos para o recreio entre dois módulos. Na quinta-feira acontece na escola o projeto Mix no primeiro horário da manhã, que trata de atividades diversas realizados de forma conjunta entre os docentes.

DOCENTES

Apresento a seguir um quadro com algumas informações sobre os docentes colaboradores desta pesquisa:

DOCENTES	ANO CONCLUSÃO GRADUAÇÃO	ANO CONCLUSÃO PÓS-GRADUAÇÃO/ÁREA	REGIME DE TRABALHO NA RMEPA	REGIME DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA	TEMPO TRABALHO NA RMEPA	TEMPO TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA
Dassiê	2004	2010-Início	40 horas	40 horas	1 ano	1 ano
Débora	1997	1999-Gestão em Educação	40 horas	20 horas	12 anos	1 ano
Henrique	2002	2008-Início	40 horas	40 horas	4 anos	4 anos
Julio	2008	2011-Início	20 horas	20 horas	2 anos	2 anos
Paulo	1988	1994-Filosofia	40 horas	20 horas	12 anos	3 anos
Sandro	1983	1985-Treinamento Esportivo 1990-Voleibol 2006-Psicopedagogia	40 horas	40 horas	20 anos	20 anos
Silvio	1988	2002-Psicomotricidade	40 horas	20 horas	8 anos	6 anos

Quadro 5: Docentes colaboradores da pesquisa.

Fonte: Diário de Campo e entrevistas realizadas com docentes colaboradores.

É possível perceber que dos sete docentes colaboradores, três concluíram a Formação Inicial na década de 1980, um na década de 1990 e três a partir do ano 2000. Um docente desenvolve suas atividades na escola em regime de trabalho de 20 horas e os outros em 40 horas, sendo que, três docentes trabalham essas 40 horas nas escolas pesquisadas. O tempo de experiência de trabalho na Rede é diverso e é possível perceber que um grupo possui experiência de um a quatro anos; outro de oito e doze e um docente que está em processo de aposentadoria.

Docente Dassiê

Dassiê foi bailarina desde os sete anos de idade e quando entrou em um grupo de dança na adolescência, junto com outras colegas, pretendia continuar trabalhando com essa área e abrir um estúdio de dança. Ao ingressar na Formação Inicial em Educação Física pensava em atuar na área de Dança, entretanto, a partir das primeiras experiências com Grupos de Pesquisa na Graduação, ao cursar as disciplinas obrigatórias, no PET, nos estágios

em escola, a dança não foi mais central em seus projetos: “Comecei a fazer as cadeiras, a passar mais tempo dentro da ESEF, a ver outras coisas do curso e acabei me encantando por outras coisas e achando que o mercado da dança já não tinha muito pra me oferecer” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12). Durante o curso de Graduação, Dassiê teve experiências de trabalho em academia, natação para bebês, musculação, hidroginástica, *personal training*, dentre outras e considera que a pessoa “não pode sair da faculdade sem experiência profissional”. Dassiê iniciou o curso de Mestrado no ano de 2010.

A escola como possibilidade de campo de trabalho foi percebida por Dassiê no final da Graduação quando realizou o estágio curricular nesse contexto e sentiu-se motivada, pois, não era algo em que pensava trabalhar. Ao concluir a Formação Inicial, em 2004, na UFRGS, continuou trabalhando em academia, contudo, o salário incerto, os direitos trabalhistas não considerados, dentre outros elementos, contribuíram para realizar concurso público. Assim, em 2008, Dassiê iniciou o trabalho docente em Educação Física, em uma escola da Rede Municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, optando por fazer concurso público pela estabilidade financeira dele advinda, em comparação com suas experiências anteriores em academia, que vivenciava oscilação de salário.

No ano de 2011, Dassiê iniciou a docência na RMEPA, em regime de quarenta horas semanais na escola Jaguarão, com turmas do ciclo A e B. No primeiro ano de trabalho nessa Rede, ao mesmo tempo em que se adaptava ao novo contexto de trabalho, narrou alguns desafios vividos e o “choque cultural” vivido, especialmente por ter que lidar com desafios que iam muito além da aula. Narra que a adaptação vivida na primeira Rede em que trabalhou era, muitas vezes, por não saber como lidar com certos acontecimentos e aprendizagens em sua prática pedagógica. Atualmente, tem refletido sobre seu trabalho docente e destaca que no cotidiano da escola tem se deparado com situações desafiadoras e diversas que ultrapassam a aula de Educação Física, entre as quais, estudantes com algum contato com drogas ilegais ou que estão passando por processos de reabilitação; crianças que sofrem violência doméstica, núcleos familiares desestruturados ou com envolvimento com alcoolismo; situações de violência entre estudantes na escola. A partir dessa realidade, Dassiê tem refletido e repensado seu futuro em relação ao trabalho em escola.

Docente Débora

Débora narra que teve uma infância muito rica corporalmente, pois, apesar de morar em apartamento com sua família, usufruía diariamente do que lhe proporcionava uma praça perto de onde morava. Assim, sua infância foi marcada por sua relação com a rua, com a praça e com as atividades corporais. Destaca que foi uma criança e adolescente ativa, gostava de rua, brincava e jogava com colegas de bairro, realizava atividades diversas com os irmãos e com a família. Considera que nessa praça construiu aprendizagens significativas e que suas “bases motoras” foram construídas nesse contexto e não da escola: lá aprendeu a jogar vôlei, futebol, brincar de pega pega, andar de bicicleta, dentre outras atividades.

Já, da escola, Débora lembra de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lhe marcou, pelo trabalho diferenciado e criativo que fazia com a turma: brincadeiras, ginástica, atividades em dias de chuva, boliche, dentre outras. Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as lembranças são relacionadas ao esporte.

Débora narra que não pensava em ser professora, que foi vivendo algumas experiências que a fizeram refletir sobre essa possibilidade. Do mesmo modo, em relação à Educação Física, Débora narra que durante a Formação Inicial teve a oportunidade de vivenciar diversas experiências que lhe possibilitaram ir delineando o que gostaria de trabalhar: participou do PET, trabalhou em colônia de férias, teve experiências com natação, estágios diversos, dentre outras. No primeiro ano do curso, pensou em desistir, entretanto, quando teve contato com as disciplinas mais voltadas às áreas das Ciências Humanas, percebeu que poderia trabalhar com atividades conectadas com essa área. E, ao delimitar os possíveis campos da Educação Física: saúde, escola, treinamento, academia e lazer, enfatiza que se identificava mais com o lazer e com a escola. A partir disso, realizou concurso público para SME e para SMED. Débora concluiu o Curso de Graduação no ano de 1997, na UFRGS, e o de Pós-Graduação, em 1999, na área de Gestão em Educação.

No ano de 1998, Débora iniciou o trabalho docente em uma escola de uma Rede Municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Antes dessa experiência, havia trabalhado em escolas de Educação Infantil, em academias de natação e no Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) em Porto Alegre. No ano 2000, Débora ingressou na RMEPA e iniciou o trabalho em duas escolas na Zona Sul da cidade. Em uma delas, narra que viveu um “choque cultural” por ter que lidar com situações desafiadoras, não só em sua prática pedagógica, mas também fora dela, relacionada às situações de violência. Já, na outra escola

em que trabalhou durante sete anos, narra que teve diversas aprendizagens e, do mesmo modo, a oportunidade de participar de um projeto significativo na escola, entre os anos de 2003 e 2007, em que foi constituindo o entendimento de um modo de trabalho que denominou de “trabalho em rede”, conectado aos sentidos que confere à escola.

Entre os anos de 2007 e 2010, Débora teve a oportunidade de trabalhar na Assessoria Pedagógica de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SMED, e dentre as principais aprendizagens dessa experiência destaca: a mudança de seu modo de pensar em relação às ações da SMED, compreendendo e modificando alguns “preconceitos” que tinha em relação a esse contexto de gestão; o entendimento da fragmentação que vivem alguns setores da sociedade, como as secretarias de Educação e Saúde, o Conselho Tutelar, a Brigada Militar e a necessidade de conexão entre eles. Desde 2011, Débora trabalha em duas escolas da Rede, sendo vinte horas na escola Rio Grande, com turmas do ciclo A e B e outras vinte em outra escola da RMEPA.

Docente Henrique

Henrique foi atleta de atletismo na infância e destaca que gostava e ainda gosta de esporte e de criança. Considera que foram essas algumas das motivações na opção pela Educação Física na Formação Inicial.

Henrique relata que, durante o curso de Graduação, teve a possibilidade de realizar diversas experiências, dentre elas, estágio na pré-escola da UFRGS; estágio em recreação no meio aquático; docência em uma escola privada em que trabalhou com voleibol; recreação hospitalar no Sanatório Partenon; minicursos que desenvolvia na Semana Acadêmica da Educação Física sobre a temática da Recreação; trabalho no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) no Hospital Psiquiátrico São Pedro; participações no Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), apresentando trabalhos sobre esses temas; docência no Colégio de Aplicação da UFRGS, que considera um marco em sua formação, por ter realizado atividades relacionadas à Educação Física “nada usual”, propondo práticas diferenciadas, “com pouca bola” e utilizando outros recursos, por exemplo, malabares e perna de pau: “Consegui ligar a Educação Física com a área da Física, com projetos, eu dava aula de música, porque pra mim tudo que sai do corpo diz respeito à Educação Física” (Entrevista docente Henrique, 03/07/12). Nesse trabalho, Henrique narra que realizou diversas experimentações e novas propostas do ensino da Educação Física e sua relação com a música, com as artes circenses,

com o teatro, com a Física e com outras áreas do conhecimento. Henrique concluiu o curso de Educação Física, em 2002, na UFRGS.

No período entre a conclusão da Graduação e o início do trabalho na RMEPA (que ocorreu no ano de 2008), Henrique trabalhou em outras áreas e realizou diversas atividades: trabalhou na função de DJ, produção de eventos, produção musical e, também, algumas atividades fora da área de Educação Física. Atualmente, Henrique trabalha quarenta horas na escola Jaguarão e há treze anos é árbitro da Federação Internacional de Tênis.

No ano de 2008, Henrique iniciou seu trabalho docente na RMEPA e narra que nesse momento inicial ainda estava realizando outras atividades e necessitou de um período de adaptação. Ao ingressar na Rede trabalhou em outras duas escolas, e a experiência inicial em uma delas foi considerada um “choque cultural”, por se confrontar com situações desafiadoras, em relação ao tráfico de drogas e situações de violências vividas no interior da escola, especialmente às brincadeiras e ações agressivas de estudantes com colegas e com docentes.

Henrique narra que praticou diversas atividades físicas: skate, judô e capoeira. Hoje, devido às atividades que realiza na escola e fora dela, está sem tempo para realizar essas práticas. Ressalta que sua relação com o mundo do trabalho se conecta aos componentes de ludicidade, prazer e bom humor:

Coloquei até no trabalho que eu levei pro ENAREL, que acho que pra coisa [trabalho] dar certo a gente tem que fazer as coisas que a gente gosta, se não, a gente não consegue envolver e nem produzir como tem que ser. Então, se tu faz uma coisa, já te falei isso também, tipo, as coisas que a gente faz por obrigação ou sem gosto, vira trabalho. É o que eu digo tipo, tem que ser bom pra todo mundo né, inclusive pra mim (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Na escola pesquisada, Henrique trabalha com Educação Física para as turmas do ciclo C e desenvolve atividades esportivas com as equipes de futebol masculino e feminino da escola, participando de campeonatos e torneios da cidade de Porto Alegre.

Docente Julio

Julio narra que seu pai é professor de Educação Física e quando estudava no Ensino Fundamental foi seu aluno na escola. Conta que teve proximidade com o esporte na escola e jogou durante alguns anos no time de vôlei da escola. Também gostava de jogar futebol e acompanhar os esportes pela televisão.

O primeiro vestibular que fez foi para o curso de Relações Públicas, e no segundo estava em dúvida entre os cursos de Educação Física, Publicidade e Propaganda (área que tinha interesse) e Relações Públicas novamente. No último dia de inscrição para o processo seletivo optou pela Educação Física, considerando algumas questões: o local de trabalho, um dos motivos marcantes, pois Julio não se imaginava “trabalhando em um lugar fechado”; identificava-se com o elemento do ensino e a relação professor-estudante no contexto da escola; e, também, porque a Educação Física era uma área com a qual tinha proximidade desde criança. Narra que desde o ingresso na Formação Inicial, percebia a escola como campo de trabalho. Um dos marcos em sua formação foi o fato de pensar em “largar o curso” quando estava no terceiro/quarto semestre:

Foi na época ali que juntou as disciplinas mais biológicas assim, que era Aprendizagem Motora, Cinesiologia, Fisiologia do Exercício, Medidas e Avaliação, era uma coisa, assim, totalmente voltada pra área biológica da Educação Física e aí eu não tava gostando muito assim, sabe? Eu pensei ‘bah, não é isso que eu quero, sabe? (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Nessa época, outro marco significativo foi a aproximação com o Diretório Acadêmico, local em que vislumbrou a possibilidade de aprofundar a discussão sobre o papel da escola e da Educação Física nesse contexto. Julio narra que naquele momento de sua formação, o espaço e as discussões que ocorriam no Diretório lhe forneceram “[...] um alento para continuar [...] eu tava bem perdido no curso, um pouco por causa disso, de ver esse direcionamento do curso mais pra área biológica” (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Julio concluiu a Graduação em 2008. Em 2009 fez o concurso para a RMEPA, iniciando seu trabalho docente, em 2010, na escola Rio Grande, em regime de trabalho de vinte horas com as turmas do ciclo C. Em 2011 iniciou o curso de Mestrado.

Atualmente, Julio narra que está se apropriando da realidade escolar, procurando conhecer e se situar nesse contexto, construindo as relações com as turmas, refletindo sobre

sua prática pedagógica, percebendo os desafios do trabalho de docente iniciante e na possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar no contexto escolar.

Docente Paulo

Paulo narra que a opção pelo curso de Filosofia esteve associada a sua experiência anterior, quando participava de grupos de jovens da Igreja Católica e dos trabalhos sociais que realizavam em contextos diversos. Aliado a isso, destaca que questionava-se de forma significativa sobre o sentido das coisas da vida, e no Ensino Médio, conheceu uma professora de Filosofia, que lhe emprestou alguns livros e começou a interessar-se pelas questões e provocações da Filosofia que, naquele momento, se conectavam com o que estava vivendo.

Na Formação Inicial, Paulo começou a fazer novos questionamentos existenciais, especialmente confrontando suas crenças em relação à religião com o pensamento filosófico. Do mesmo modo, nessa época, iniciou sua participação política no Movimento Estudantil e com Partido Político que estava emergindo no Brasil.

Paulo destaca que não tinha o entendimento, à época, de que queria ser professor. Contudo, tinha consciência de que não havia concurso público para essa área e ficava se questionando em que poderia trabalhar.

Na Graduação, Paulo ressalta que, pela proximidade do Rio Grande do Sul com outros filósofos da América Latina, organizou um grupo de estudos em Filosofia Latino-Americana sobre a insatisfação que ele e alguns colegas tinham acerca do estudo da Filosofia que se concentrava em filósofos alemães, franceses, gregos, dentre outros e se questionavam: “Mas será que aqui na América Latina ninguém pensa? Será que aqui não tem estudos sistematizados?” (Entrevista docente Paulo, 02/07/12). A partir do grupo foram conhecendo filósofos como Enrique Dussel, discutindo sobre Filosofia da Libertação, entendendo a Filosofia como ferramenta de questionamento social, conhecendo os escritos de Eduardo Galeano, dentre outros. A partir daquela época, Paulo narra que foi entendendo,

o compromisso que a Filosofia tinha com uma participação muito maior do que responder questões existenciais e individuais. A Filosofia tem um compromisso dentro de um espaço público, seja dentro da escola, seja em outros espaços sociais não institucionalizados (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Assim, procurou entendimentos para desconstituir a ideia de que a Filosofia trata somente de um pensar acerca das coisas, e, sim, de que a Filosofia trata de um pensamento concreto, a partir dos problemas e situações concretas que surgem em um determinado contexto vivido por um sujeito. E começou a questionar-se: “Então, assim, como é que dentro de um contexto micro, que é a escola, ela [Filosofia] consegue perceber quais situações estão acontecendo pra aquele agrupamento, naquele contexto, naquele bairro” (Entrevista docente Paulo, 02/07/12). Paulo concluiu o curso de Graduação em Filosofia no ano de 1988, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Uruguaiana, e o Mestrado em Filosofia na PUC de Porto Alegre, em 1994.

Das experiências de trabalho, Paulo narra que trabalhou em um espaço educativo não institucionalizado com crianças em situação de rua, em Porto Alegre; nos Centros Comunitários de Porto Alegre; na FEBEM; na Rede Estadual, dentre outras. Ingressou na RMEPA no ano de 2000 e trabalha em duas escolas dessa Rede. Desde 2009, Paulo trabalha vinte horas semanais na escola Rio Grande, com as turmas do ciclo C, e mais vinte horas em outra escola da RMEPA.

Docente Sandro

Sandro reside na cidade de Arroio dos Ratos, trabalha vinte horas na Rede Estadual dessa cidade e trabalhava quarenta horas na escola Jaguarão com os ciclos A e C, pois iniciou o processo de aposentadoria na RMEPA.

Sandro realizou o Ensino Médio na área de Análises Clínicas e trabalhou na CORSAN antes de iniciar o trabalho em escolas. Considera que a opção pela Educação Física na Formação Inicial teve influência de sua irmã que é professora de Educação Física da Rede Estadual e, também, por demais docentes de sua família. Concluiu a Formação Inicial no Centro Universitário Metodista de Porto Alegre (IPA), em 1983. Em 1985 concluiu o curso de Pós-Graduação em Treinamento Esportivo. Nos anos de 1990 e 2006 concluiu outros cursos de Pós-Graduação, respectivamente em Voleibol e Psicopedagogia.

Sandro iniciou o trabalho docente no ano de 1981, na Rede Estadual, e no ano de 1991, na RMEPA na escola Jaguarão. Durante o tempo na RMEPA, o docente trabalhou em outra escola durante cinco anos e, em outra, ainda, por três anos. Posteriormente, reuniu as quarenta horas semanais de trabalho na escola pesquisada. O docente trabalhou em todos

os ciclos de formação, sendo o período mais extenso de trabalho no ciclo A. Também teve uma experiência de trabalho na Rede Privada de Arroio dos Ratos durante três anos.

Quando dialoguei com Sandro sobre sua história docente, especialmente o fato de ter trabalhado durante todos esses anos na mesma escola da Rede, desenvolvendo atividades áulicas de Educação Física até o encerramento de sua carreira, ele considera que, “construiu um bom relacionamento, me dou superbem com o pessoal, eu me apego ao lugar que eu estou, eu tenho essa característica de ser, difícil de mudança assim, então eu acho que eu que me adapto” (Entrevista docente Sandro, 04/04/11). Outro marco importante foi o ingresso de Sandro na RMEPA, e conta que, “foi bem recebido pela Diretora da escola, sempre me tratou com uma relação de respeito, carinho, me senti bem, fui bem recebido”.

Em sua prática pedagógica nas escolas, Sandro, além de trabalhar com a Educação Física em turmas regulares, organizava equipes esportivas para participação de Jogos Escolares e campeonatos diversos. O docente destaca que gosta muito de esportes e das competições. Ressalta, ainda, que “vem aprendendo a lidar com adolescentes e com o desafio constante de motivá-los para participarem das aulas de Educação Física”.

Sandro, ao refletir sobre o processo de aposentadoria, destaca as principais aprendizagens construídas em sua experiência docente: (1) procurar não levar para casa os problemas e os medos vividos na escola, (2) aprendeu com os estudantes elementos para compreender os filhos e com os filhos elementos para compreender os estudantes na escola “pois as reações dos adolescentes são parecidas em qualquer lugar”, (3) avalia positivamente o encerramento de sua carreira docente: “Bah, foi ótimo! Ótimo porque a gente cresce, a gente tá sempre aprendendo, a gente tá sempre em contato com os problemas, com as coisas boas dos adolescentes, com as questões sociais” (Entrevista docente Sandro, 04/04/11), (5) considera que construiu boas relações tanto com estudantes quando com colegas docentes: “sempre me dei bem com os meus colegas, as coisas boas de cada um. Tenho um bom relacionamento com os colegas, me dou superbem com o pessoal” (Entrevista docente Sandro, 04/04/11). Destaca que o grupo de docentes da escola e a relação que construiu nesse coletivo foram significativos para permanecer na escola durante todos esses anos.

Docente Silvio

Silvio narra que foi “apaixonado por esportes” quando criança e praticou diversos deles em escolinhas: judô e futsal (no clube Gondoleiros), vôlei (no SESC), atletismo (na SOGIPA) e praticou saltos ornamentais durante um período. Considera que “desde criança tinha uma tendência de liderar grupos”.

Silvio cursou um semestre de Engenharia na Formação Inicial, e, posteriormente optou pela Educação Física. Concluiu este curso de Graduação, em 1988, na UFRGS, e Pós-Graduação, em 2002, em Psicomotricidade.

Teve experiências de trabalho fora da área da Educação Física e, a partir disso, percebeu que seu interesse estava voltado para a Educação Física. No ano de 1986, Silvio iniciou o trabalho docente em academias, escolinhas de futsal e com capoeira e, em 1995 iniciou o trabalho em Redes Municipais de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre. No ano de 1998, iniciou uma experiência de trabalho na SME e considera que o trabalho que realizou nesse contexto com voleibol em um Ginásio da cidade foi o mais significativo que desenvolveu na área da Educação Física em sua carreira:

Eu fiz um trabalho na SME que foi o melhor trabalho dentro da Educação Física, pelos resultados de quadra. Trabalho competitivo, coisa que eu gosto muito e também porque foi o trabalho que me deu mais prazer. Trabalho que eu senti que eu mais desenvolvi com qualidade, tinha ótimos recursos pra trabalhar. Eu não tenho nenhuma dúvida que na Educação Física foi o meu melhor trabalho (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

No ano de 2004, Silvio inicia o trabalho na RMEPA, onde, desde 2006 trabalha vinte horas na escola Jaguarão e mais vinte horas em outra escola da Rede. Sua experiência de trabalho na escola pesquisada foi com os ciclos B e C, e, atualmente, está trabalhando com uma turma do ciclo B e como docente volante.

ESTUDANTES

Apresento a seguir um quadro com algumas informações sobre os estudantes colaboradores desta pesquisa:

ESTUDANTE	IDADE	TEMPO QUE ESTUDA NESTA ESCOLA	O QUE É LEGAL NA ESCOLA O QUE APRENDEU NA ESCOLA	O QUE NÃO É LEGAL NA ESCOLA
BEATRIZ	15 anos	3 anos	Lanche (café e almoço) Professores são descontraídos Professores ensinam de forma interessante Mix	
BENTO	14 anos	9 anos	Projetos que são oferecidos Professoras mais rigorosas com os alunos que perturbam a aula	
EVERTON	14 anos	3 anos	Professores A diretoria é organizada Os alunos ajudam nas coisas	Falta de segurança
FABIANA	14 anos	9 anos	Professoras Alongamento Aprender a fazer, a jogar algum esporte	
GERUSA	14 anos	4 anos	As atividades, professores Matemática me ajuda muito, as operações	Pessoas que gritam no corredor. Tem muito barulho, falam muito palavrão, colocam música alta, o que atrapalha a aula
KÁTIA	13 anos	8 anos	Todas as matérias ajudam na profissão que a pessoa vai seguir	Briga Discussões sem motivo (por nada ou por bobagem) Correria no corredor Baderna
LEANDRO	16 anos	4 anos	Liberação da quadra no recreio	
LETICIA	16 anos	11 anos	Professores	Brigas
MELISSA	13 anos	4 anos	Mix	Professores que explicam automaticamente Alunos que incomodam Falta de professores
MONIQUE	13 anos	9 anos	As atividades	Manutenção do colégio

			Os projetos de dança Quando a gente faz grupos pra saber se organizar melhor, se comunicar melhor, se relacionar melhor em geral assim	Alguns alunos estragam as coisas (vidros, fechaduras)
RAQUEL	14 anos	8 anos	Ensina coisas que a gente não sabe	Ensina coisas que não são necessárias
VITOR	18 anos	4 anos	Tudo novo/inovado Mix Informática Quadra Horta Professores reconhecem/ouvem o que a gente também oferecer A escola fala o que ela tem pra apresentar e escuta o que a gente tem pra apresentar e acrescentar	Injustiça com alguns alunos, por exemplo a turma ficar sem recreio porque alguns aprontaram

Quadro 6: Estudantes colaboradores da pesquisa.

Fonte: Diário de Campo e entrevistas realizadas com estudantes colaboradores.

Estudante Beatriz

Beatriz tem 15 anos e estuda na escola Rio Grande há três anos. Do primeiro ao sexto ano estudou em uma escola estadual e no sexto ano “teve reprovação por alguns pontos em Matemática” (Entrevista estudante Beatriz, 02/07/12). Beatriz mora com sua avó, próximo da escola. Estuda pela manhã, almoça na escola e à tarde ajuda sua avó em casa: “eu fico ajudando a minha vó enquanto eu fico no computador, eu tô sempre mexendo no computador, o dia todo” (Entrevista estudante Beatriz, 02/07/12). Beatriz gosta de jogar RPG no computador, também faz pesquisas para trabalhos da escola e conta que dorme um pouco tarde porque fica conversando com amigos no *msn*, no *facebook* e no fórum de RPG. Aos finais de semana gosta de sair, ir ao shopping, ao parque, ou comer pizza na sua casa com amigos.

As disciplinas que Beatriz tem preferência na escola são Redação, Ciências e História. Considera uma opção estudar História no futuro. Conta que as principais aprendizagens nas aulas de Educação Física estão relacionadas a cuidar do próprio corpo e a ser saudável.

Caso fosse diretora da escola, Beatriz faria um pouco do que acontece hoje na escola, de ouvir as opiniões dos estudantes e criaria um conselho de estudantes para se reunir com

os docentes para decidirem sobre algumas questões na escola. Beatriz narra que este ano, por ser o último na escola, “sente bastante pressão, a pessoa tem que passar, se formar, ir para o Ensino Médio” (Entrevista estudante Beatriz, 02/07/12). Beatriz é presidente do Grêmio Estudantil da escola.

Estudante Bento

Bento tem 14 anos, e estuda na escola Jaguarão há nove anos e mora com seu pai e sua mãe perto da escola.

Bento tem preferência pelas disciplinas de Matemática e História porque são disciplinas que considera interessantes, especialmente Matemática porque a professora é divertida, “faz com que a gente brinque e faça ao mesmo tempo” (Entrevista estudante Bento, 26/06/12). Lembra-se que o docente Sandro, de Educação Física, ensinou-o a jogar, a partir da terceira série, especialmente voleibol.

Bento estuda pela manhã e realiza atividades diversas à tarde durante a semana: segunda e quarta-feira participa da oficina de vôlei na escola; terça e quinta-feira participa das atividades do LIAU na escola e depois joga vôlei no Grêmio Náutico União (anteriormente jogava no clube Lindóia, na SOGIPA e no Centro Comunitário próximo à escola), sexta-feira, de vez em quando, participa das oficinas de Inglês na escola, sábado participa de um grupo de jovens na Igreja e domingo “eu fico descansando, fazendo os meus temas e depois de noite eu vou pra missa” (Entrevista estudante Bento, 26/06/12).

Caso fosse diretor da escola, procuraria acompanhar as aulas dos professores, fazer alguns seminários para os estudantes para “ver o que eles acham que precisa melhorar na escola e tentava implantar algumas sugestões” (Entrevista estudante Bento, 26/06/12). Bento pretende ser piloto de avião no futuro.

Estudante Everton

Everton tem 14 anos e estuda na escola Rio Grande há três anos. Do terceiro ao quinto ano estudou em uma escola estadual, e do primeiro ao terceiro ano em uma escola municipal. Everton considera que na escola Rio Grande a equipe diretiva é organizada e os estudantes colaboram com algumas decisões na escola.

Everton tem preferência pelas disciplinas de Geografia e Inglês, porque Geografia a professora “ensina bem e a matéria também é interessante” e “Inglês é mais pela matéria,

assim, mas a professora é legal também” (Entrevista estudante Everton, 08/06/12). Everton faz curso de Inglês na quarta à tarde e pretende fazer curso de Informática também. Estuda pela manhã e mora perto da escola.

Em relação às aulas na escola, Everton considera que os docentes podem “interagir, fazer algumas coisas diferentes, escutar mais os alunos, pedir ideias, assim” (Entrevista estudante Everton, 08/06/12). Pensa que a turma que estudava no ano passado era melhor que a desse ano, pois nessa turma atual tem “aqueles que vêm bagunçando. Antes, a turma era mais unida, mais interessada pelo estudo, agora todo mundo só quer fazer outras coisas, eles incomodam muito, não respeitam os professores” (Entrevista estudante Everton, 08/06/12).

Caso fosse diretor da escola, Everton procuraria “trazer mais segurança para a escola, mais professores, e iria aumentar o número de salas. Também iria organizar melhor a escola e colocar um piso pra não alagar o pátio quando chove” (Entrevista estudante Everton, 08/06/12), e enfatiza, ainda, que criaria algumas atividades aos sábados. Everton pretende fazer Engenharia no futuro ou algum concurso público.

Estudante Fabiana

Fabiana tem 14 anos e estuda na escola Jaguarão há nove anos, mora com sua mãe e seu padrasto perto da escola.

Fabiana prefere as disciplinas de Matemática e Educação Física, porque nesta última ficam no pátio e a aula é mais livre do que as outras. Considera que aprendeu a fazer alongamentos nas aulas de Educação Física e a jogar alguns esportes. Já participou da oficina de vôlei da escola no turno inverso e, atualmente, faz a oficina de Inglês.

Caso fosse diretora da escola, procuraria ter uma escola mais organizada, colocaria redes nas goleiras de futebol e considera que os estudantes poderiam “aproveitar melhor” as atividades que têm no turno inverso na escola.

Fabiana pretende ser engenheira, arquiteta ou trabalhar com decoração, pois gosta de desenhar.

Estudante Gerusa

Gerusa tem 14 anos e estudava na escola Jaguarão há quatro anos. Anteriormente, estudou em uma escola estadual no mesmo bairro dessa escola. Gerusa tinha preferência

pela disciplina de História porque a professora é muito legal. Também cita a disciplina de Ciências e de Matemática, e que esta última, a ajuda muito em sua vida, principalmente as quatro operações. Na escola, no turno inverso, participava da oficina de dança.

Caso fosse diretora da escola, arrumaria o colégio para ficar bem bonito e colocaria armários para os estudantes guardarem seus materiais.

Gerusa concluiu o Ensino Fundamental no ano de 2011. No futuro, pensa em trabalhar com perícias e, também, ser fotógrafa ou estilista.

Estudante Kátia

Kátia tem 13 anos e estudava na escola Jaguarão há oito anos. No ano de 2011 concluiu o Ensino Fundamental. Kátia mora perto da escola com sua mãe, sua irmã, sua avó e seu avô.

Kátia tinha preferência pela disciplina de Ciências na escola porque aprendia muitas coisas diferentes sobre o corpo humano, animais e assuntos que considera interessante. Kátia estudava pela manhã e à tarde fica em casa vendo televisão, usando o computador e, às vezes, sai para algum lugar. Aos finais de semana faz aulas de Crisma, se reúne com o grupo de jovens da Igreja e no domingo vai à missa.

Caso fosse diretora da escola, faria uma escola que não tivesse briga e que as pessoas se dessem bem.

Estudante Leandro

Leandro tem 16 anos e estuda na escola Rio Grande há quatro anos. Do primeiro ao quinto ano estudou em uma escola estadual. Quando estava na C 20, Leandro não concluiu o ano de estudos na escola, pois começou a trabalhar e foi um ano muito cansativo, porque trabalhava em dois lugares e não tinha tempo para fazer outras coisas.

Leandro tem preferência pela disciplina de Ciências na escola. Entretanto, nesse ano, Matemática tem sido a matéria que mais “me puxou, que eu me esforço e agora eu tô gostando de aprender” (Entrevista estudante Leandro, 07/06/12). Narra que suas experiências escolares em relação as aulas de Matemática não eram boas, mas com o novo professor na escola tem aprendido a matéria e tem se interessado pela disciplina.

Leandro estuda pela manhã e mora longe da escola com seu pai, sua mãe, seu irmão e sua irmã. Às segundas, quartas e quintas-feiras Leandro faz curso de Informática e, em

alguns dias, almoça na escola e vai direto para o curso. Nas tardes em que não tem curso Leandro pratica *mountainboard* ou joga futebol.

Caso fosse diretor da escola, Leandro organizaria campeonatos esportivos, retomaria as atividades do Grêmio Estudantil, faria uma quadra coberta, criaria projetos de música instrumental e organizaria um espaço de lazer para a comunidade poder jogar futebol à noite e aos finais de semana.

Estudante Letícia

Letícia tem 16 anos e estuda na escola Jaguarão há 11 anos. Estuda pela manhã e mora longe da escola com seu pai, sua mãe e sua irmã. À tarde fica em casa, assiste televisão, ajuda sua mãe com as tarefas domésticas e, também, algumas tardes, vai ao Laboratório de Aprendizagem da escola.

Letícia tem preferência pelas disciplinas de Ciências, Geografia e Educação Física e destaca que gostaria de trocar de turma, pois na outra C 30 tem mais colegas da turma com os quais estudava no ano anterior.

Estudante Melissa

Melissa tem 13 anos e estuda na escola Rio Grande há quatro anos, desde que a escola iniciou suas atividades na comunidade. Do primeiro ao quarto ano estudou em uma escola particular.

Melissa estuda pela manhã na escola e à tarde ajuda sua mãe em casa, fica no computador conversando com os amigos no *msn*, *facebook*, em alguns fóruns de RPG e também assiste a filmes. Mora com seu padrasto e com sua mãe, que está grávida de gêmeos. Sua avó mora em uma casa no mesmo terreno. Às vezes, almoça na escola, mais pela companhia dos amigos, porque “a gente acaba rindo assim, se diverte” (Entrevista estudante Melissa, 02/07/12).

Melissa tem preferência pela disciplina de História na escola, entretanto, “o modo de ensinar que prende sua atenção” (Entrevista estudante Melissa, 02/07/12) é o da professora de Geografia.

Caso fosse diretora da escola, Melissa procuraria ouvir mais as opiniões dos estudantes “porque de uma certa forma eles têm outra visão diferente da dos professores” (Entrevista estudante Melissa, 02/07/12). Também “cobraria” um pouco dos docentes a

questão do interesse para dar aula, melhores explicações, aulas mais dinâmicas, dentre outros. Melissa pensa em ser jornalista ou psicóloga.

Estudante Monique

Monique tem 13 anos e estudava na escola Jaguarão há nove anos, mora perto da escola com seu pai, sua mãe e suas duas irmãs.

Estudava pela manhã e, às vezes, almoçava na escola. À tarde arruma a casa, vê televisão, usa o computador e às quintas-feiras participa da oficina de dança na escola. Aos finais de semana limpa a casa e domingo à noite vai à missa.

Monique tem preferência pelas disciplinas de História e Ciências, contudo, a professora de quem mais gosta é a de Matemática. Na escola, participava, no turno inverso, da oficina de dança. Uma das aprendizagens que considera mais significativa na escola são as atividades que realiza em grupo, que aprende a se organizar, a se comunicar e a se relacionar melhor com as pessoas. Monique concluiu o Ensino Fundamental em 2011.

Ao concluir o Ensino Médio, Monique gostaria de fazer um curso de Inglês, fazer um intercâmbio e ficar viajando durante um ano por todo o mundo e, também, aprender outras línguas. Do mesmo modo, gostaria de conhecer a Polônia, terra em que seus avós nasceram.

Caso fosse diretora da escola, procuraria fazer com que as aulas fossem mais legais, que tivesse mais diversão na escola, que a escola fosse mais legal para que todos gostassem e ficassem com vontade de ir à escola.

Estudante Raquel

Raquel tem 14 anos e estudava na escola Jaguarão há oito anos. Estudava pela manhã e à tarde vê novela, usa o computador e de vez em quando dorme. Concluiu o Ensino Fundamental no ano de 2011.

Raquel tem preferência pela disciplina de Português porque gosta de escrever e fazer textos.

Caso fosse diretora da escola, pensa que seria importante se a escola fosse de turno integral para que as crianças e os adolescentes não ficassem tanto tempo na rua.

No futuro, Raquel pretende ser atriz de teatro ou de televisão.

Estudante Vitor

Vitor tem 18 anos e estuda na escola Rio Grande há quatro anos. Estudou seis anos em uma escola estadual perto de sua casa e considera que foi a escola com “que mais se identificou”, pois gostava muito dessa escola. Sua irmã também estudava nessa escola, agora seu irmão estuda lá e narra que “a gente conhece as famílias, os professores conhecem nossa família” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12). Posteriormente, estudou dois anos em outra escola estadual, “um colégio mais sério, perto de um lugar onde que não é muito bom de morar, tem muita briga, muito tiroteio” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12), e por ser longe de sua casa, Vitor precisava utilizar ônibus. Conta que, “eu rodei um ano só por causa disso, porque por nota eu nunca rodei na minha vida”. Nessa época, também, estava envolvido com um “problema de audição e estava sempre nos hospitais, daí eu acabava faltando muito. Porque eu sempre passei por nota, os professores me xingavam porque eu passava por nota e rodava por falta” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12).

Vitor estuda pela manhã, mora com seu pai, sua mãe, sua irmã e seu sobrinho próximo à escola. Almoça na escola e à tarde “entro pra internet porque eu jogo um RPG narrativo, que é todo escrito, todas as ações são escritas, o teu movimento é escrito, o teu personagem tu descreve” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12). À noite e aos finais de semana gosta de ver filmes com sua namorada.

Caso fosse diretor da escola, Vitor gostaria que a escola fosse “bem verde, bem colorida, cheia de gincanas, cheia de oportunidades, cheia de brincadeira, cheia de festa” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12). Cuidaria da questão do lixo na escola e procuraria o diálogo para evitar a “discussão entre os alunos”.

A seguir apresento as categorias construídas nesta pesquisa que procuraram compreender o problema de conhecimento e os objetivos deste estudo.

6 NARRANDO AS APRENDIZAGENS COM O PROCESSO DE PESQUISA

Apresento, neste capítulo, as cinco categorias construídas nesta pesquisa a partir das narrativas de docentes e estudantes da RMEPA – através das culturas, dos saberes e das experiências desses sujeitos – procurando o diálogo com os autores e minhas interpretações, a partir das observações realizadas do cotidiano das escolas. Essas categorias procuram contribuir para compreender o problema de conhecimento desta pesquisa e os objetivos em pauta.

No decorrer do trabalho de campo, nos momentos de análise e de interpretação das informações construídas, de escrita dos textos de pesquisa, a partir dos textos de campo, dentre outros, procurei considerar algumas ideias centrais da pesquisa narrativa: a) personagens: as pessoas, em qualquer localização de espaço-tempo, estão em processo de mudança pessoal, portanto, sob a perspectiva narrativa torna-se importante narrar a pessoa em termos de processo, assim, a “pessoa em contexto” é o que chama a atenção; b) contexto/local/lugar em que as histórias que as pessoas narram foram e são vividas; o contexto dá sentido à pessoa e ao evento; c) forma narrativa: como as pessoas vivem e contam suas histórias. De acordo com Clandinin e Connelly (2011),

no pensamento narrativo, as interpretações dos eventos pode ter sempre um outro sentido. Há um senso de provisório, geralmente expresso como um tipo de incerteza, sobre o significado de um evento. [...] Cada interpretação precisaria ser considerada como uma possibilidade provisória. Assim, a atitude em uma perspectiva narrativa é a de fazer o melhor considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações e outros modos de explicar as coisas (p. 65).

A apresentação das análises e das interpretações desta pesquisa, em categorias, foi a forma que escolhi para melhor organizar as informações construídas na investigação e, para tanto, proponho o entendimento e a compreensão das categorias como inter-relacionadas e complementares entre si: (1) Escola e as relações com o conhecimento; (2) Escola e Educação Física, (3) Escola e os desafios vividos pelos colaboradores no seu cotidiano na atualidade, (4) Escola, mudanças e projetos; e (5) Pensar o sentido da escola é pensar o sentido da vida.

6.1 ESCOLA E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO

Nessa categoria analisei os sentidos da escola, como espaço público e institucionalizado de construção de conhecimento a partir das narrativas de docentes e de estudantes colaboradores da pesquisa. A escola – compreendida como um espaço de construção de conhecimento – foi assim discutido e as questões: que conhecimento deve ser construído na escola? De que forma esse conhecimento pode ser tratado? Como os conhecimentos de cada área se inter-relacionam? Como as formas de planejamento, os tempos e os espaços instituídos da escola interferem na eleição dos conhecimentos? Como relacionar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade com a realidade vivida por estudantes no interior da escola e nas aulas de Educação Física? Como articular as expectativas sociais com os interesses de docentes e de estudantes? Como trabalhar de forma interdisciplinar?, orientaram essa discussão.

Os estudantes referem-se à escola como um lugar em que vão “para aprender” e esse aprender significa “aprender tudo” e esse tudo refere-se a “tudo o que não sabem e passam a saber”. Já, os docentes destacam preocupação com quais conhecimentos e como estes podem ser desenvolvidos na escola, sua transmissão e construção, e de que modo os conhecimentos podem ser significativos e considerados na vida do estudante. Docentes e estudantes concordam que a escola é um dos espaços em que se pode aprender, e, assim como ele, existem outros múltiplos espaços e formas de ensino e de aprendizagem – núcleos familiares, grupos diversos, praças, clubes, centros comunitários, novas tecnologias de informação e de comunicação, mundo do trabalho – enfim, todo espaço em que o ser humano constrói alguma forma de relação com os outros e com o mundo. E, conforme narraram os entrevistados: ninguém nasce sabendo e a relação com esse saber, a partir do aprender algo, que acontece na escola, é a reflexão proposta nessa categoria.

Nesta Tese, essa categoria tornou-se importante porque procura compreender o sentido da prática educativa escolar a partir da relação com a construção de conhecimentos, discutindo o que se ensina e o que se aprende na escola e como essa construção acontece. Os docentes e estudantes narram essa relação: como constroem o conhecimento, como o reorganizam, como o vivenciam, como o aprendem, propondo discussões relacionadas à educação e à escola. Assim, (1) a escola como um dos locais de acesso e de construção de conhecimento; (2) como relacionar o conhecimento historicamente construído com a

realidade vivida pelos estudantes; (3) a fragmentação do conhecimento e ações interdisciplinares, são alguns dos temas tratados nesse momento.

Refletindo sobre o sentido da escola e a construção do conhecimento, o professor Sandro destaca que em outros momentos históricos (citando o contexto em que era adolescente) a escola era compreendida como a única fonte do conhecimento, assim, as relações que as pessoas construía com o mundo do trabalho, com a sociedade, com a vida, com as aprendizagens, eram constituídas a partir da escola. O docente considera que as boas chances da vida ocorriam através da escola e do estudo, e ao refletir sobre os dias atuais, ressalta:

Hoje não, hoje a escola tá defasada em termos de opções, né? Então, a gente tá correndo de atrás. Eles [estudantes] têm acesso a outras questões, então a escola tá desinteressante. Eu vejo a escola hoje como um encaminhamento de canudos, ter o conhecimento formal, obrigatório [...] porque a sociedade te cobra. Tu só vai alcançar alguns lugares porque tu vai ter o canudo, não tem o canudo, vire-se (Entrevista docente Sandro, 04/04/11).

De acordo com a narrativa do professor é possível compreender a escola como uma forma de preparação e adaptação de estudantes ao mundo do trabalho, através do conhecimento formal e obrigatório, em que o papel da escola seria certificar e autorizar o estudante a entrar no mundo do trabalho. O conhecimento entendido dessa forma é aquele que deve ser aprendido para que, talvez, seja utilizado no mercado de trabalho. Do mesmo modo, aproximo a reflexão do professor Sandro das realizadas por Tedesco (1998) sobre a gênese da escola, no final do século passado, em que, naquele contexto, as instituições escola, família e trabalho se caracterizavam como centrais e definidoras das vidas e das identidades dos sujeitos, e, a partir disso, promoviam certa segurança e identidade. Já, na atualidade, essas instituições estão perdendo seu papel centralizador e orientador de valores, especialmente com as gerações mais novas, tornando-se menos centrais e mais flexíveis (DAYRELL, 2003).

Confrontando à perspectiva do docente Sandro, o professor Julio reflete sobre um dos desafios que percebe na escola e na docência nos dias atuais ao procurar entender a realidade vivida do estudante, compreendendo,

[...] a relação da escola com a sociedade. Ela [escola] tem que ser entendida de uma forma mais ampla. Se tu isolar a escola daqui desse contexto [sociedade] e só querer que o aluno tire uma nota boa no final do trimestre, bom, tu vai perpetuar essa lógica conservadora de que o aluno é só mais um número e que ele vai sair dali e vai ter um diploma, só pra conseguir, de repente, um trabalho (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Julio compreende a escola para além da relação direta com o mundo do trabalho, percebendo-a como um local que, a partir da problematização da realizada vivida pelos estudantes, possa contribuir para transformar essa realidade.

O professor Sandro destaca, ainda, que a escola, hoje, “corre atrás do conhecimento e da evolução, enquanto deveria estar caminhando junto com esse conhecimento para atrair a atenção dos estudantes” (Entrevista docente Sandro, 04/04/11). Ao mesmo tempo em que o docente identifica que a escola, de certa forma, não acompanha o conhecimento que os estudantes constroem fora dela, percebe, nessa estratégia – a de utilizar-se desse conhecimento – uma forma de motivação para atrair o interesse de adolescentes que hoje estão na escola. O professor relaciona esse entendimento ao fato de que o conhecimento tratado hoje na escola não tem sentido para os estudantes, e fora dela têm contato com diversas outras formas de conhecimento – mídia, celular, internet, redes sociais – e de outros espaços que são mais interessantes e nos quais se sentem identificados. Sandro questiona:

Imagina pra um adolescente ficar sentado quatro horas por dia em uma sala de aula? [...] os estudantes ficam encerrados nas salas de aula [...]. A escola fica amarrada [...]. A nossa realidade, a realidade de massa é uma escola de dificuldade [...]. Nós estamos aqui fechados, nós estamos fechados numa célula (Entrevista docente Sandro, 04/04/11).

É possível pensar que a escola amarrada e as pessoas fechadas em seu interior sugerem, no entendimento do professor, que o que acontece fora dela, por exemplo, na cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 1998) de estudantes, ainda não entra no dia-a-dia da escola. Do mesmo modo, a relação de cada sala de aula e/ou de cada área do conhecimento com uma célula, na organização da instituição escolar, é destacada por Tardif e Lessard (2007):

Tanto se ela [escola] reduzir-se à sua expressão mais simples, como no caso daquelas pequenas escolas do interior com apenas uma ou duas classes, quanto se for um gigantesco estabelecimento com vários milhares de alunos e várias dezenas de classes, uma escola sempre repousa, quanto à sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa. Podemos qualificar a divisão do trabalho por classes como “celular” (Lortie, 1975), pois ela repousa sobre uma organização na qual os trabalhadores estão separados uns dos outros e cumprem uma tarefa ao mesmo tempo completa e autônoma num local apartado de outros trabalhadores (p. 60-1) [grifo dos autores].

Sobre essa forma de organização do trabalho docente e da construção do conhecimento é possível conectar a reflexão do professor Sandro e a dos autores citados, com o exemplo narrado pelo docente Paulo, em momento anterior desta Tese, sobre as “caixinhas do conhecimento” com que se deparou quando ingressou na RMEPA e a reflexão, decorrente desse fato, sobre a interdisciplinaridade discutida e realizada nesse contexto.

O sentido da escola e sua relação com o mundo do trabalho; de que na escola se constrói conhecimentos e aprendizagens que podem ajudar a conseguir um trabalho e nas escolhas do futuro, emergiu nas narrativas dos estudantes:

Beatriz: Eu acho que é isso, escola abre portas e até uma coisa, se for pensar, tem até aquela concordância com o que eu vou usar isso? No que vai ser útil? Bem, hoje em dia, o mercado de trabalho o mínimo é segundo grau, ou seja, mesmo que tu não goste de estudar, se tu quer ter um emprego, tu tem que estudar, mais tarde a gente vai perceber que até foi bom ter que acordar todos os dias de manhã e vim pra escola morrendo de sono, mas vale a pena, porque muitas das coisas que a gente sonha desde pequeno vai acabar se realizando a partir do que nós conseguimos na escola, o nosso desempenho na escola, no estudo.

Melissa: É porque de uma certa forma a escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ela proporciona um conhecimento mais teórico sobre tudo, sobre o geral pra depois quando for fazer uma faculdade se especializar, se interessar em assuntos mais práticos sobre aquilo que tu foi adquirindo gosto (Entrevistas estudantes Beatriz e Melissa, 02/07/12).

Melissa, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a construção do conhecimento formal, teórico e generalizado realizada na escola e, posteriormente, na construção de conhecimentos especializados, no contexto da faculdade, como conhecimentos que se inter-relacionam; destaca que a escola colabora para que o sujeito construa suas opções, escolhas e desejos quanto ao futuro, ao destacar que na escola é que “foi adquirindo gosto”. Esse gosto adquirido pode ser compreendido como as aprendizagens que fazem sentido para os estudantes. A estudante Kátia, corrobora o entendimento de

Melissa e Beatriz, ao narrar: “Eu acho que a escola, muitos trabalhos, tudo que a gente conseguir, precisa o Ensino Médio completo, todo serviço precisa e a escola é pra isso, pra ensinar a gente [...]” (Entrevista estudante Kátia, 05/07/11). Do mesmo modo, a narrativa do estudante Bento destaca a relação com o mundo do trabalho a partir da conexão de cada disciplina da escola com a possibilidade de escolha de uma profissão, a partir dos conhecimentos de cada área:

Bento: Eu acho que ela [escola] é tudo hoje em dia, né? O conhecimento, pra ti ter uma vida boa hoje em dia tu tem que ter faculdade, tu não entra numa faculdade sem ter Ensino Médio. Eu acho que a escola hoje em dia é tudo assim...

Lisandra: E esse tudo, o que tu acha que ele é? Tudo o quê? Tu aprende coisas...

Bento: As matérias, né? Assim, tipo, eu quero ser piloto de avião, né? [...] Ou, se eu quisesse ser um engenheiro civil, por exemplo, eu teria que prestar bastante atenção nas aulas das equações da professora Neci [docente de Matemática], que ela tá dando agora. Se eu quisesse ser um cirurgião, por exemplo, eu teria que prestar bastante atenção nas aulas de Ciências, que ela tá dando, como é? Isso do corpo humano entendeu? Essas coisas, assim, sabe? Eu acho que dependendo da profissão que tu vai seguir, cada matéria é mais importante assim, sabe? (Entrevista estudante Bento, 26/06/12).

As narrativas e os exemplos que os estudantes apresentam sobre as profissões, as escolhas pessoais e os componentes curriculares, conferem sentido à escola, a partir da relação do que vivem em seu cotidiano com um momento futuro, com um tempo que ainda não chegou, mas que está conexo com as aprendizagens construídas no hoje. Assim, o entendimento de futuro pode estar associado ao que lembra Freire (1996b), não como um “[...] tempo inexorável, um determinado dado, mas como um tempo para ser feito através da transformação do presente no qual se vão encarnando os sonhos [...]” (p. 56); assim, o futuro é entendido como um desafio e algo que pode ser construído. Melucci (1997) destaca que, “A adolescência é a idade em que a orientação para o futuro prevalece e o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades” (p. 09). É possível pensar que essas possibilidades, na perspectiva dos estudantes, estão relacionadas ao que aprendem na escola.

Chamo a atenção, nesse momento, não para uma relação direta e inquestionável entre o conhecimento construído na escola e a adaptação do sujeito ao mundo do trabalho, e sim, em como essa construção pode proporcionar reflexões compreendendo o trabalho como uma das formas e possibilidades da ação humana intencional e transformadora;

procurando compreender o mundo do trabalho a partir da conexão entre o momento presente e o futuro.

Assim, é possível propor a discussão não a partir do entendimento de que a escola prepare os estudantes para se adaptarem ao mundo do trabalho (produtivo) de uma forma acrítica, mas sim que possa contribuir para a reflexão do trabalho como produção humana, como possibilidade de o sujeito manifestar-se, construir-se e formar-se humano.

A partir do exposto até o momento é possível pensar que, se para o docente Sandro, a escola prepara e certifica os estudantes, através do conhecimento formal, a ingressarem no mundo do trabalho, para os estudantes a escola é entendida como um mundo de possibilidades que contribui para a realização de projetos e de sonhos; e a escolha de uma profissão e a conquista de um trabalho são, alguns desses desejos.

Já, o docente Silvio confere sentido à escola como um espaço de transmissão de conhecimento e destaca:

Eu tenho muita dúvida do porquê, de qual o sentido da escola, eu também tenho muita dúvida, assim como tu tá me questionando, eu também tenho muita dúvida. Mas, com certeza a escola está aí pra cumprir lei, porque ela foi criada por lei, né? O aluno tem que estar na escola por lei tá, isso é uma coisa bastante clara. E também a escola continua sendo, com certeza na minha visão, um local onde se transmite o conhecimento, isso aí não há dúvida. [...] a escola hoje trabalha a questão sexual, a escola trabalha a questão do lixo, a escola trabalha valores, a escola trabalha muitas coisas. Eu acho muito importante que exista a escola, não há dúvida nenhuma, é muito importante. Mas, com relação aos alunos eu vejo assim, muitos alunos vêm à escola porque são obrigados a vir à escola e que a escola, ainda hoje, é um polo de transmissão de conhecimento (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

A narrativa de Silvio chama a atenção para os múltiplos conhecimentos presentes na escola atualmente: educação sexual, educação ambiental, valores, direitos e deveres, dentre tantos outros. E, ainda, para o caráter obrigatório da instituição escolar, também destacado por Tardif e Lessard (2007), ao enfatizarem que o componente da obrigatoriedade do ensino deve ser considerado nas relações interativas que docentes estabelecem com estudantes na realização de sua prática pedagógica, enfatizando que os estudantes não estão na escola por opção, e, sim, porque são obrigados a estarem lá até a idade prevista em lei. Ao dialogar com os estudantes sobre o caráter obrigatório da escola na realização desta pesquisa, foi possível perceber que, do mesmo modo, identificam essa obrigatoriedade, entretanto, em

suas perspectivas, não é o que faz com que estejam na escola, pois estão ali porque gostam e porque desejam aprender:

Lisandra: [...] porque a gente sabe que a escola, todo mundo que está aqui, tá aqui porque é obrigado, né? A gente não pode escolher...

Monique: Na verdade não, porque eu gosto de tá na escola...

Lisandra: Tu gosta? Por que tu gosta?

Monique: ... eu gosto de aprender...

Lisandra: Por que tu acha que é importante a escola na tua vida, assim?

Monique: Ai pra aprender, né? Porque se tu ficar, por exemplo, sem escola, que nem aquelas pessoas que não sabem ler, por exemplo, o pai do meu cunhado, ele tem acho que sessenta anos e tá aprendendo ler agora, ele usa livro da primeira série, de criança, eu acho que isso é muito interessante, né? Que pra nós é uma besteira saber ler e saber escrever porque a gente aprende quando é criança, só que pra essas pessoas que nunca sabem ler e escrever, isso é uma realização incrível (Entrevista estudante Monique, 08/08/11).

Monique, ao mesmo tempo em que reflete sobre os motivos de vir à escola, sendo um deles porque gosta de aprender e exemplifica essa aprendizagem com o ato de aprender a ler e a escrever; conscientiza-se do significado dessa aprendizagem tanto para si quanto para as pessoas que não tiveram essa possibilidade em suas vidas na idade escolar.

Na narrativa seguinte, procurei dialogar com Letícia sobre as aprendizagens realizadas na escola, relacionadas tanto ao futuro quanto às aprendizagens conectadas com o momento presente, e Letícia narra que a escola é importante, hoje, também: “pra aprender cada vez mais”. Esse ‘aprender cada vez mais’ de Letícia, e o ‘eu gosto de aprender’ de Monique, podem ser conexos ao entendimento de que, na vida, se está continuamente aprendendo, na busca constante de ser mais. Como destaca Freire (1977, 1982), a conscientização das pessoas como seres inacabados e inconclusos é o que lhes move no permanente movimento de busca do ser mais, ou seja, a sua humanização e a decisão sobre o que virão a ser que, de forma alguma acontece no isolamento e no individualismo, e sim, na comunhão e na solidariedade. Letícia também considera a escola como um dos espaços de aprendizagens, pois ressalta que aprende em outros contextos sociais, e do mesmo modo que Monique, não se sente obrigada a vir à escola:

Letícia: Eu acho importante [a escola] porque pro meu futuro. Algumas coisas eu aprendo na escola, outras coisas eu aprendo em casa ou né, vários lugares, em casa, na escola, é tá sempre aprendendo muito mais, né?

Lisandra: E o que tu acha? Ela [escola] vai ser importante só no futuro ou ela também é importante agora?

Letícia: Agora também.

Lisandra: Também?

Letícia: Agora também, no futuro e agora.

Lisandra: Por que tu acha que ela é importante agora?

Letícia: Pra aprender cada vez mais [...]. Eu venho porque, é, porque é obrigado e porque eu gosto né, de estudar (Entrevista estudante Letícia, 19/06/12).

Do mesmo modo, as aprendizagens realizadas na escola, a partir da construção de conhecimentos, conectadas ao cotidiano dos estudantes, no momento presente, ajudando na resolução de seus problemas, foram destacadas pela estudante Fabiana:

Eu acho que [a escola] é bem importante porque, tipo, se a gente não viesse à escola a gente não aprenderia a ler, não sabendo ler, não tem como viver praticamente. Matemática? Não tem, tipo, a gente vai comprar uma coisa assim na loja, não sabe quanto é, tipo, fica meio difícil, eu acho que é bem importante, já tu pensa antes, né? A Matemática praticamente é muito importante (Entrevista estudante Fabiana, 26/06/12).

É possível perceber, a partir dessas narrativas que, ao mesmo tempo em que os estudantes compreendem a escola e o que aprendem nas disciplinas, como possibilidades de escolhas relacionadas ao mundo do trabalho, também as entendem como um tempo e um lugar em que constroem diversas aprendizagens importantes em suas vidas. Assim, a construção de conhecimentos (e de aprendizagens) nos contextos de aula, e as opções de escolhas ali construídas, são sentidos que os estudantes conferem à escola, compreendida como um mundo de possibilidades. Do mesmo modo, relembro as reflexões de Hernández (1999) sobre o contexto escolar ao destacar que, se um dos entendimentos acerca da escola é preparar para o futuro, isso significa preparar para continuar aprendendo durante toda a vida.

A docente Débora – do mesmo modo que a estudante Letícia, em sua narrativa supracitada – destaca a escola como um dos locais de construção de conhecimento. Relata suas experiências de construção de conhecimentos e de aprendizagens, tanto as realizadas na escola quanto as fora dela, e como, a partir disso, começou a pensar em trabalhar nos

campos do Lazer e da Educação na ocasião da Formação Inicial, o que será abordado mais adiante neste estudo:

Por isso que eu gosto bastante do lazer, eu acho que tu aprende muito na vida no lazer, eu acho que a escola é uma das possibilidades, mas não acho que é a única, né? Acho que ela é uma possibilidade de conhecimento formal, com disciplina, com rotina, com limites, mas ela é uma das possibilidades. [...] quando eu te trouxe semana passada da infância, o vôlei eu não aprendi na escola, eu aprendi na pracinha do lado da minha casa, né? Aprendi na comunidade que eu jogava, que a gente marcava jogos e ia jogar. Então, quer dizer assim, depois foi, eu já trouxe de fora pra dentro, a escola me ajudou a sistematizar uma coisa e outra, mas eu já tinha toda a vivência, não foi na escola, as regras não foram na escola. Então, assim, eu acho que os locais de aprendizado são variados, tu pode circular e aprender (Entrevista docente Débora, 04/04/12).

Sobre o conhecimento formal e informal, ressalto Gandin (2011), ao citar a insistência de Paulo Freire sobre a busca de um equilíbrio “[...] entre ensinar o assim chamado conhecimento tradicional e levar ativamente em consideração o conhecimento adquirido a partir da experiência que os estudantes trazem às escolas” (p. 381), propondo uma concepção de educação que considera à intimidade com a sociedade, que “[...] considera a necessidade de transformação como algo que vai além de uma mera incorporação de novas técnicas metodológicas [...]” (p. 381). Essa transformação exige uma nova/outra forma de relação com o conhecimento: “[...] entendê-lo como uma construção social – e com a sociedade – entender a necessidade de uma crítica que vá além dos muros da escola” (p. 381), daí, a relação de intimidade entre conhecimento e sociedade. Nas palavras de Freire (2000),

é indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado (p. 45) [grifo do autor].

Para Freire (2000), a “natureza da prática educativa”, que é gnosiológica⁵⁰, implica que não é possível conhecer nada a não ser que esse nada se substantive e passe a ser objeto a ser conhecido, portanto, se transforme em conteúdo. Desse modo, ensinar é um ato cognoscente; é uma ação relacionada a algo que pode ser conhecido. Assim, Freire (1977) compreende o educador-educando e o educando-educador e considera o processo educativo libertador, pois objetiva a ação e a reflexão do sujeito sobre o mundo para transformá-lo: “[...] ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (p. 78). Portanto, docentes e estudantes, ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem, e o que mediatiza essa relação de educação é o conhecimento (conteúdo) e a relação com o mundo.

Sobre o conhecimento formal construído na escola – do mesmo modo abordado pelo docente Sandro que o relaciona, especificamente, a preparação e certificação para o trabalho – a docente Débora entende que é necessário que exista o formal e o informal, pois são conhecimentos que se complementam. Ao mesmo tempo, o docente Sandro ao refletir sobre o sentido da escola destaca a importância de ter um direcionamento e uma intencionalidade sobre o que se deseja enquanto instituição e ressalta que a organização curricular por ciclos de formação pode ser um indicativo de aonde se quer chegar, através de uma tentativa de mudança social. Sandro sugere que, para repensar as ações realizadas no interior da escola e em tentativas acertadas para tal, um dos caminhos seria pensar juntos: SMED e docentes. Sobre um direcionamento de entendimento de escola e formas de pensar junto, a docente Débora narra uma experiência que teve em uma escola ao ingressar na RMEPA, no ano 2000, a partir da organização e da construção de um trabalho coletivo conectado a um projeto de escola, compreendido e nominado por ela de “trabalho em rede”, que será abordado mais adiante neste estudo.

Sobre os conhecimentos construídos na escola – nas aulas entre professores e estudantes – o docente Paulo destaca que esses conhecimentos devem partir dos problemas e das situações concretas vividas pelos sujeitos em seus contextos e com os quais têm que lidar cotidianamente: “Então, tu tem que lidar com a vida, né? E isso não é de uma área ou

⁵⁰ Paulo Freire reflete sobre a educação como uma situação gnosiológica: “Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse ‘como prática de liberdade’ e como ação transformadora” (BOUFLEUER, 2008, p. 207) [grifo do autor].

de outra” (Entrevista docente Paulo, 02/07/12). Paulo chama a atenção para a relação do conhecimento com a vida, e que, por isso, não pode ser compreendido, aprendido e ensinado, a partir (apenas) de uma área de conhecimento. Assim, a partir da identificação dos problemas vividos é possível questionar que conhecimento é necessário para dar conta deles. Essa reflexão foi realizada pela docente Débora ao ressaltar que o conhecimento só tem sentido para as pessoas quando confere saberes aos sujeitos e constrói aprendizagens para lidarem com as coisas da vida e do viver. E viver significa ter boas condições de vida – humanizantes e humanizadoras –, viver significa a possibilidade de fazer escolhas, possibilidade de fazer planos e realizá-los. Na perspectiva da docente, o conhecimento ajuda o sujeito a viver:

Eu acho que o conhecimento que a Educação Física trabalha assim como trabalham as outras áreas, a Geografia, Matemática, tá no nosso dia-a-dia e o conhecimento vem pra te dar possibilidade de tu viver né, viver é, primeiro viver mesmo em si assim, ter uma condição de vida, não ficar só na sobrevivência, mas viver. Te dá possibilidade de fazer escolhas, te dá possibilidade de fazer planos de vida, eu acho que o conhecimento vem muito pra isso, pra te ajudar a te guiar assim na vida. Então, eu acho que ele é fundamental (Entrevista docente Débora, 11/04/12).

A relação entre o conhecimento construído na escola e a vida dos estudantes foi tratada pelos docentes Paulo e Julio. Em suas perspectivas, procuram, a partir da compreensão da realidade social de estudantes e da comunidade em que a escola está inserida, propor a construção de conhecimentos em suas aulas que possibilite aos estudantes agirem criticamente, objetivando a transformação dessa realidade. Esse sentido conferido à escola – de transformação da realidade social vivida pelos estudantes – é um dos desafios vividos por Julio em sua prática pedagógica. Os docentes Paulo e Julio narram a experiência da pesquisa socioantropológica realizada nesse ano de 2012 na comunidade da escola Rio Grande, na qual, o grupo docente da escola identificou alguns temas e assuntos que estão sendo analisados e discutidos, atualmente, para organizar e construir o plano de ação da escola. A partir dessa experiência, Julio questiona de que modo podem transformar os temas e os assuntos identificados na pesquisa socioantropológica realizada na comunidade em conhecimentos para serem desenvolvidos na escola e nas aulas das disciplinas:

Por exemplo, a gente definiu um tema: paisagem. Só que aí, como é que a gente vai fazer um movimento de, não adianta, por exemplo, eu trabalhar na minha aula, paisagem na Educação Física, o Paulo trabalhar paisagem na Filosofia, sei lá, algum professor trabalhar paisagem na Geografia, porque acaba sendo a mesma coisa, continua a divisão, só que cada um trabalha aquele tema e aí vai continuar a mesma fragmentação do conhecimento que os alunos vão enxergar ele assim. Então, eu acho que o movimento tem que ser mais amplo no sentido de entender que bom, o tema é esse, então nós temos que deslocar a escola pra trabalhar esse tema, né? Que aí eu acho que ela [escola] se modifica (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Julio chama a atenção para a fragmentação, em disciplinas, do conhecimento na escola e questiona de que modo, por exemplo, o tema paisagem (interesse e necessidade da comunidade) pode ser transformado em conhecimento para ser construído nas aulas de forma interdisciplinar. Paulo, em relação ao questionamento proposto por Julio, assim narra:

Em relação às disciplinas, é claro, é uma discussão bem complexa [...] o conhecimento ele não é repartido, ele pode ter algumas fronteiras [...]. Então, isso é uma discussão que falta muito eu acho, ainda, dentro das escolas, de como é que se produziu o conhecimento humano. Quando os filósofos começaram a pensar acerca do mundo e acerca dum fazer acerca do mundo não tinha esse é da Educação Física, isso é da Língua [Portuguesa], isso é da Matemática, mas o conhecimento ele estava conectado em cima de uma necessidade. Então, essa é uma discussão importante, em cima de um fazer e em cima do que que poderia estar provocando o pensamento, em cima dos problemas que fossem emergindo (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Paulo chama a atenção para a necessidade de se discutir, na escola, como o conhecimento humano foi e está sendo produzido, em sua perspectiva, relacionado a um fazer, a uma necessidade, à resolução de problemas que as pessoas vivem no seu cotidiano. Assim, ao refletir sobre como realizar práticas pedagógicas com os estudantes na escola, nas quais sejam discutidas essas questões, Paulo está propondo uma discussão sobre o sentido da escola ligado a realidade vivida pelos sujeitos.

A discussão sobre a realização de um trabalho interdisciplinar como forma de articulação do conhecimento, objetivando sua não fragmentação na escola, foi destacada por Paulo e Julio. Entretanto, ao refletirem sobre as condições reais de tempo e de espaço que vivem na escola, questionam-se:

Eu acho que é difícil, né? É difícil até pela questão estrutural da escola, por exemplo, eu e o Paulo a gente tá fazendo o projeto do Mix junto. A gente não consegue sentar na escola pra organizar, a gente tem que se encontrar fora. Então, assim, a gente acaba conseguindo pelo fato da gente conseguir conciliar os horários pra poder combinar. Agora, por exemplo, se eu e o Paulo que somos dois, não conseguimos dar conta do nosso trabalho que é uma vez por semana, tu imagina planejar esse processo de tratar o conhecimento de uma forma diferente com toda a escola, né? Ou seja, demanda tempo, demanda um concreto, a necessidade de um espaço pra isso e também acho que até do ponto de vista institucional não sei se teria como, como é que poderia ser feito isso, né? (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Dialogando com Julio, o docente Paulo lembra que a reunião pedagógica semanal na escola foi um avanço no contexto da RMEPA, pois tinha como objetivo, dentre outros, propor um espaço de planejamento de atividades interdisciplinares. Entretanto, observa que, atualmente, os docentes devem estar,

cavoucando pra que essas reuniões tenham efetivamente esse viés e não se perca, coisa que em muitas escolas se perde, da reunião ser administrativa, burocrática e aí acontece que as pessoas se desmotivam, 'ah, mas reunião é isso?'. Ou, então, dependendo das vaidades políticas de quem está na direção, a reunião ser só algo que a direção quer que seja e aí também não é, sabe? Tu descaracteriza algo que foi luta política (Entrevista docente Paulo, 02/07/12)⁵¹.

Ao refletir sobre o sentido da escola na atualidade, a partir das relações construídas com o conhecimento, Julio narra:

Eu tenho uma visão bem crítica sobre a escola, mas por ter essa visão crítica que eu defendo a escola. Assim, é um processo até meio contraditório, mas acho que é necessário, é nessa contradição que a escola caminha assim, né? De entender que ela, assim do jeito que tá, tá muito complicado. Acho que é um

⁵¹ Nas reuniões pedagógicas observadas na realização do trabalho de campo, foi possível perceber que os assuntos tratados são diversos, e, em alguns momentos, as continuidades e os encaminhamentos de uma reunião para outra, ora são rediscutidos, ora não são retomados. Os informes de diversos setores da escola (equipe diretiva, biblioteca, serviço de supervisão, orientação, dentre outros) também estão presentes nesse espaço. Discussões sobre a organização do trabalho coletivo, os desafios do trabalho pedagógico, como trabalhar com projetos, relatos de trabalhos desenvolvidos por docentes, encaminhamentos para os conselhos de classes, a necessidade de reuniões por ano ciclo/por ciclo/por componente curricular/por projeto, a divulgação de eventos de formação, as orientações sobre preenchimento do caderno de chamada, a organização do planejamento do trimestre, a construção dos pareceres avaliativos, dentre tantas outras, se mesclam nesses dias, por ser um momento em que o grupo docente, ou, grande parte dele, está reunido no mesmo espaço-tempo, como manifesta a fala da diretora da escola: "Aproveitando que tá todo mundo na reunião, eu gostaria de falar sobre um caso da C 30 [...]" (Diário de Campo, 24/03/11). Refletindo sobre essa dinâmica das reuniões, não é tarefa fácil, organizar espaços de reflexão, discussão, aprendizagem e planejamento sobre alguma prática pedagógica específica entre os docentes, por exemplo.

pouco disso, de como é que tu vai além do conhecimento historicamente construído que tu tem que passar pro teu aluno, como é que aquilo vai fazer sentido pra ele, pra realidade dele? Porque é isso, às vezes, o aluno tá ali e bom, não tem pai, sei lá, a mãe abandonou, mora com a tia, aí o aluno fica duas semanas sem vir na aula porque teve que passar um tempo na casa do avô. Então e aí tu [docente] chega ali na aula e tu não conhece essa realidade e aí tu vai tratar o aluno como sendo aquele que não vem na aula, como aquele, então assim, esse processo de compreensão pra entender essa realidade e tu conseguir fazer uma intervenção mais forte na vida do aluno, acho que esse é um desafio da escola (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Julio propõe a reflexão sobre, de que modo o docente, ao conhecer a realidade de vida dos estudantes, pode, organizar sua prática pedagógica, considerando essa realidade. Em sua perspectiva, esse é um desafio para a escola e para a docência na atualidade. É possível perceber que os questionamentos e os desafios experienciados por Julio procuram uma articulação entre o conhecimento historicamente construído pela humanidade com a realidade vivida pelos estudantes, que corroboram o entendimento dos docentes Paulo e Débora quando ressaltam a relação do conhecimento com a vida dos estudantes, e do docente Sandro ao destacar que a escola não está interessante para o estudante.

A docente Débora, do mesmo modo, se questiona sobre a forma fragmentada em que a escola está organizada atualmente e narra uma experiência que viveu em uma escola da Rede, que denominou de “trabalho em rede”. A docente confere sentido à escola, compreendendo-a como uma instituição que contribui para tornar o ser humano cada vez mais humano, para tanto, resalta que, deve haver uma mudança de perspectiva em relação à escola e a sua estrutura, na forma de compreender o ser humano em sua unidade e não por partes: físico, emocional, mental, por exemplo. Assim, a escola procuraria formas de integrar ao invés de separar, e essa mudança estaria articulada, também, com a forma que constrói o conhecimento. A docente, ao refletir sobre a escola na sociedade atual, resalta que não consegue imaginar uma sociedade sem escola, mas que consegue imaginar uma sociedade com uma escola diferente da que está aí, hoje, e que, para tanto, diversos elementos devem ser repensados na perspectiva de mudanças na escola: formação docente que discuta elementos da prática pedagógica cotidiana; espaço de reuniões na escola que gerem aprendizagens e troca de experiências mais efetivas entre os pares; alterações na estrutura formal da escola, especialmente nos tempos rígidos e organizados por período ou módulo; divisão do conhecimento em disciplinas; dentre outros.

Débora, ao propor o entendimento da escola como uma construção histórica e social e ao refletir sobre os conhecimentos e a forma como são construídos na escola, destaca que eles precisam estar ligados, pois, dessa forma, quanto mais estiverem relacionados, mais se trabalhará em rede. E propõe que se repense o trabalho na escola e a interdisciplinaridade, mediante a construção de outra forma de realizar o trabalho docente nesse contexto.

A análise realizada por Débora parte da reflexão sobre as experiências que viveu, tanto na Formação Inicial quanto nas experiências de trabalho na RMEPA e fora dela, assim, a partir da reflexão sobre a ação, construiu aprendizagens significativas no exercício da docência. Para tanto, nesse momento, se torna importante compreender algumas experiências de Débora na Formação Inicial, no ingresso na RMEPA e no início do trabalho docente nesse contexto, pois se referem a experiências de formação que, aliadas às de organização e de planejamento do trabalho construído na escola, foram os marcos que constituíram o entendimento de um trabalho em rede apresentado pela docente.

Na Formação Inicial, Débora não tinha claro que desejaria ser docente e foi construindo essa possibilidade durante as experiências vividas em estágios, projetos e atividades diversas. Durante essa formação, os campos do Lazer e da Educação foram se constituindo em espaços com os quais se identificava, e, para tanto, realizou concurso público para a SMED e para a SME, sendo chamada para trabalhar na primeira Secretaria. Entretanto, aguardava a convocação da SME, o que não ocorreu:

Então, durante os meus três primeiros anos aqui no Município eu tinha esperança ainda de pegar o outro [concurso da SME]. Na verdade, eu queria ir total pra praças, né? Eu gostava de escola, mas não era uma paixão assim, o meu imaginário tava mais ligado ao lazer assim, uma coisa mais solta, sem um período atrás do outro, mas, enfim, não deu (Entrevista docente Débora, 28/03/12).

Débora iniciou o trabalho na RMEPA, com vinte horas semanais em uma escola e outras vinte em um processo de formação de um grupo de docentes que iniciaria o trabalho em uma escola que estava sendo criada naquele ano de 2000, uma escola nova na Rede. Comentarei a experiência de Débora na primeira escola, mais adiante, em outra categoria desta Tese, juntamente com as narrativas de outros docentes que viveram momentos semelhantes ao se depararem com situações desafiadoras e impactantes no início do trabalho docente nessa Rede. Já, a outra experiência vivida por Débora, a da formação de

um grupo novo para dar início ao trabalho em uma escola nova, foi assim narrada pela docente:

[...] a gente chegou todo um grupo novo, então uma deu suporte pra outra. Então, quer dizer, todo mundo tava naquela formação de manhã esperando a escola ficar pronta, quando entrou aquele pelotão né [...] eu peguei todas as turmas também, a escola tava trabalhando só ciclo A e B, porque C não tinha prédio, mas a gente se apoiava muito e fui constituindo relações de amizade ali dentro e eu acho que isso aí seguiu a onda sim [...] e eu fiquei sete anos lá. Então, foi uma história bem diferente assim, bacana, aprendi muita coisa, fui constituindo minhas aulas escolares ali e [...] acho que o bacana assim dessa experiência foi o envolvimento com aquele grupo, a gente tinha um envolvimento muito grande com a comunidade, teve um coletivo muito forte assim, que representava a escola (Entrevista docente Débora, 28/03/12 e 04/04/12).

A partir dessa narrativa, é possível perceber que os elementos trabalho coletivo, apoio dos pares, relações de trabalho construídas e apoiadas (também) em vínculos de amizade, envolvimento do grupo docente com um projeto compartilhado (e entre a comunidade escolar), ações representativas, dentre outros, são destacados por Débora como vivências significativas que constituíram suas aprendizagens na docência e na compreensão de sua prática pedagógica nessa escola.

É possível aprender que experiências como essas – nas quais as atividades de formação envolvem os professores como protagonistas do processo, propondo discussões sobre seu trabalho docente – tem significado para os professores porque se percebem autores de suas próprias práticas e produtores de um saber a partir da discussão e da reflexão sobre o que fazem. Assim, destaco as considerações de Hernández (1999), especialmente sobre o docente como um sujeito aprendente – o que significa compreender as formas que os docentes vivem, aprendem e constroem conhecimentos ao longo da vida –, assim, a aprendizagem acontece quando o sujeito consegue vislumbrar em uma situação nova o que conheceu em uma atividade de formação, por exemplo. Do mesmo modo, relembro Josso (2004), ao ressaltar que para que uma experiência possa ser considerada formadora é necessário destacar a aprendizagem.

Débora ressalta que nessa escola teve a oportunidade de trabalhar a partir de uma Proposta Política-pedagógica que, naquele caso, tratava de um projeto ambiental, que compreendia o meio ambiente e o ser humano interligados e não somente o ser humano como parte do meio ambiente. O importante a ser analisado, nesse momento, não é o foco da proposta (tema, objetivos, metodologias, dentre outros), mas como ela foi se

constituindo em um projeto de escola (como um todo) que orientava as práticas pedagógicas e os conhecimentos construídos nesse contexto. Assim, as ações educativas na escola estavam ligadas por uma ideia geradora. Débora destaca que essa forma de trabalho estava conexa a outra linha de pensamento, de compreender o ser humano como um todo e,

[...] [essa experiência] ampliou o meu mundo quanto a isso assim. Daí eu comecei a ver as coisas bem diferentes e aí eu comecei a fazer uma ligação com a Educação Física. Eu trabalhava trinta horas com turma e dez horas com projeto, onde eu trabalhava com lazer e meio ambiente, essa ligação do corpo com o lúdico, com as brincadeiras (Entrevista docente Débora, 04/04/12).

É possível pensar que nas práticas pedagógicas que construiu nesse projeto, Débora pôde conectar os campos do Lazer e da Educação que vislumbrava como possibilidades de trabalho desde a Formação Inicial. Do mesmo modo, é importante ressaltar o tempo pedagógico dedicado ao trabalho no projeto, o que possibilitou a realização de atividades de planejamento, de ação, de avaliação e, através disso, a construção de um trabalho interligado às outras áreas do conhecimento. Sobre essa forma de trabalho e o tempo pedagógico necessário para tanto, confronto a experiência narrada por Débora com as experiências de Paulo e Julio apresentadas nessa categoria, especialmente ao tempo escasso que os docentes dispõem para as atividades de planejamento do Mix.

Vale ressaltar que o projeto descrito por Débora foi sendo aprimorado com o passar dos anos, e, a partir disso, é possível refletir sobre dois elementos significativos para projetos compartilhados que envolvam a escola como um todo: tempo necessário para planejamento, realização e avaliação; e mudanças necessárias para sua continuidade. Assim, a docente percebeu algumas características que foram constituindo-o um projeto de escola: o projeto passou a ter uma coordenação mais efetiva que organizava e liderava as atividades; com o passar do tempo, obteve atuação multiplicadora com os estudantes que participavam de suas ações; das iniciais duas tardes semanais que aconteciam no turno inverso às aulas, passou para trinta horas semanais de atividades, e a proposta inicial do projeto foi sendo avaliada e replanejada, o que significava alguns ajustes para sua continuidade; a conscientização de que as áreas do conhecimento tinham um eixo orientador foi se intensificando; os estudantes criaram um nome para o projeto e um grupo foi se constituindo; as questões práticas de resolução de problemas foram acontecendo

quando os estudantes do projeto convidavam as turmas da escola para vivenciarem as ações que eram ali desenvolvidas, como narra a docente:

[...] o que eu fazia [nas aulas de Educação Física] era um dos braços, existiam outros. Então, tinha gente trabalhando, o pessoal da cozinha trabalhava com alimentação saudável, as B 30 trabalhavam com sexualidade. A biblioteca trabalhava com contação de histórias, tudo isso era entendido como parte do núcleo, do meio ambiente, então tinha todo esse entendimento. Então, existiam vários, como se fosse um corpo e vários braços assim, eu era um deles, né? Eu trabalhava com um deles, mas era uma coisa que [envolvia] a escola inteira e tinham outros projetos ligados, né? Rádio escolar era envolvida com isso. [...] apesar de ter muito problema, muita falta de professor, ao mesmo tempo, muita coisa a escola respirava, mesmo assim respirava esse ar assim, que eu acho que foi o que mais me marcou assim lá (Entrevista docente Débora, 04/04/12).

É possível pensar que tanto o entendimento proposto pela docente sobre essa forma de trabalho em rede, a partir de uma Proposta Política-pedagógica (sobre meio ambiente), quanto a reflexão proposta por Paulo e Julio sobre como trabalhar de forma interdisciplinar a partir de temas identificados na comunidade (exemplo da paisagem), conferem sentido à escola e à construção de conhecimento a partir de projetos compartilhados coletivamente. Hernández (1999) destaca que um dos desafios da escola na atualidade é construir projetos compartilhados de mundo e de sociedade que conectem docentes e estudantes em comunidades abertas ao aprendizado.

Para colaborar com as discussões apresentadas, especialmente sobre a fragmentação do conhecimento e as formas de trabalho em rede e interdisciplinar, o “pensamento complexo” proposto por Morin (2005) pode ser considerado nesse momento⁵². Esse autor enfatiza que a palavra ‘complexidade’ não pode ser confundida com ‘completude’. A complexidade refere-se ao incômodo, à confusão, à incerteza, à desordem, ou seja, à incapacidade para definir de modo simples e nomear de modo claro o pensamento de forma geral. Nesse sentido,

⁵² “Complexo: passível de ser encarado ou apreciado sob diversos ângulos. Diz-se do conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos” (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 1.0).

[...] é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma idéia simples [...] o complexo não pode resumir-se à palavra [...] à idéia da complexidade. A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução (MORIN, 2005, p. 05).

O pensamento complexo pode ser entendido como uma possibilidade de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar, pretendendo, assim, dar conta das articulações entre os campos disciplinares. Esse entendimento proporciona repensar, de alguma forma, a fragmentação do conhecimento em especialidades, áreas e disciplinas, pois, segundo o autor, o pensamento complexo almeja o conhecimento multidimensional:

Mas o conhecimento multidimensional sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade [...]. Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2005, p. 07).

Assim, a complexidade procura dar conta das articulações entre os campos disciplinares que estão desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador, um pensamento simples que objetiva controlar e dominar o real). O pensamento complexo procura ser capaz de lidar, dialogar e negociar com o real, almejando o conhecimento multidimensional, ou seja, um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, que seria o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. É possível pensar que as reflexões dos docentes Julio, Paulo e Débora corroboram esse entendimento, pois discutem, de forma reflexiva, a fragmentação do conhecimento que acontece na escola através das disciplinas escolares e formas de fazeres diferenciados nesse contexto.

Relembro que o que foi apresentado e discutido até o momento refere-se a um contexto específico: a RMEPA. Apesar dos desafios evidenciados pelo professorado desde a implantação da organização curricular por ciclos de formação e das adaptações percebidas no projeto original com o passar dos anos, é possível dizer que esse projeto tem possibilitado repensar a organização da escola em uma sociedade democrática e de acesso a todas as pessoas. O entendimento de que a organização curricular por ciclos de formação foi um avanço em relação à organização anterior na Rede foi manifestado pelos docentes da

pesquisa, os quais identificam que “a escola de hoje está melhor que a escola de ontem, mas a escola de manhã necessita ser diferente da escola de hoje”. Os estudantes narram algumas mudanças na escola, especialmente quando a confrontam com escolas em que estudaram anteriormente: em relação à alimentação, especialmente ao café da manhã e ao almoço que fazem parte desse contexto; percebem uma preocupação por parte dos docentes em relação às aprendizagens dos estudantes na sala de aula; citam os laboratórios de informática e de aprendizagem como locais importantes na escola para a construção de conhecimento e de aprendizagens, dentre outros.

Gandin (2011) destaca que o projeto que envolve todas as escolas da RMEPA está associado à ideia radical de educação para a cidadania, o que compreende essa consideração em suas ações e aproxima esse projeto das ideias de Paulo Freire, especialmente os princípios da educação crítica com os da educação libertadora (que assume seu caráter político, por estar a serviço de uns e não de outros), pois, Paulo Freire: “[...] está interessado em ir além do momento da crítica: toda sua teoria está profundamente relacionada à meta de impactar e transformar não apenas a educação, mas a sociedade como um todo” (GANDIN, 2011, p. 380-1). A Escola Cidadã, de acordo com Gandin (2011), representa uma “[...] alternativa real, que propõe mudanças reais na maneira pela qual a educação é estruturada no Brasil. Por causa disso, é um exemplo concreto do que a educação crítica pode ser quando implementada em um sistema escolar” (p. 382). Uma das mudanças citadas pelo autor trata da democratização da gestão, do acesso e do conhecimento.

De acordo com Moll (2004), o sistema de ciclos representa a possibilidade de recriação da escola como espaço educativo. De acordo com a autora, a escola como espaço dos processos educativos das novas gerações, no período da Modernidade, tomou para si a tarefa de educar:

Nesse sentido, a instituição escolar consolida-se como marco importante para a modernidade pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce [...]. Por um lado, seu advento possibilitou amplo acesso a saberes, chamados de clássicos ou científicos, significando, portanto, democratização do que era de poucos nobres ou clérigos. Por outro, engendrou uma lógica de enclausuramento e de separação rígida entre seus rituais, suas linguagens e suas formas de funcionamento e a lógica dos tempos e espaços do “mundo da vida” que estão em seu entorno (p. 102) [grifo da autora].

Assim, refletir sobre o sentido da escola, na atualidade, a partir do contexto da RMEPA, significa refletir sobre uma escola que está procurando se distanciar da lógica da escola da modernidade e procurando permitir que o mundo da vida inunde o mundo da escola. Quando os docentes questionam de que modo o conhecimento construído na escola tem sentido na vida dos estudantes, e, também, de que modo podem considerar a realidade vivida pelos estudantes em suas práticas pedagógicas, estão refletindo essas possibilidades. Sobre os ciclos de formação, a docente Débora narra:

Eu acho que sempre é válido discutir, agora, pra mim, foi um salto os ciclos. Acho que os ciclos já não dão conta mais da necessidade real, mas acho que ele é um salto sobre o seriado, especialmente pras especializadas, acho que tu ter Educação Física e Arte Educação desde pequenininho, nossa! [...] Então, eu acho que o outro jeito limitava, esse acho que ampliou. Só que eu acho que agora já tá na hora de pensar outras coisas (Entrevista docente Débora, 04/04/12).

Assim, pelo apresentado até o momento, é possível perceber que os docentes estão chamando a atenção para a reflexão no sentido de repensar a proposta original dos ciclos de formação, ou seja, de discutir como o que foi implantado está sendo realizado, atualmente, nas escolas, para, a partir disso, propor novas reflexões e ações nesse contexto.

6.1.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e as Relações com o Conhecimento

A modo de organização e síntese apresento algumas ideias sobre o que foi tratado nessa categoria. É importante destacar que ela emergiu e se tornou significativa porque tanto os docentes quanto os estudantes, quando perguntados sobre o(s) sentido(s) da escola na atualidade, ressaltaram que a escola é importante porque lida com conhecimentos, saberes, ensinamentos, aprendizagens e relacionam o contexto da aula e das disciplinas, como o centro dessas construções.

De forma sintética, foi possível aprender considerações importantes para a compreensão do problema de conhecimento: (1) o entendimento da escola como um dos locais – e não necessariamente o central – de acesso e de construção de conhecimento; (2) as necessidades e desafios para relacionar o conhecimento historicamente construído com a realidade vivida pelos estudantes; e (3) o dilema da fragmentação do conhecimento e com isso, a busca de ações e projetos que incidam em práticas e atitudes interdisciplinares.

Quanto ao primeiro aspecto, é necessário destacar o entendimento de que escola é um dos locais em que os estudantes podem aprender e construir conhecimentos, pois, fora dela, têm contato com diversas outras formas de aprendizagem – mídia, celular, internet, redes sociais – e de outros espaços que podem ser mais interessantes e nos quais se sentem identificados. Paradoxalmente, o sentido de escola relacionado com o mundo do trabalho (de que na escola se constrói conhecimentos e aprendizagens que podem ajudar a conseguir um trabalho e nas escolhas do futuro) emergiu nas narrativas dos estudantes. Nesse sentido, a construção de conhecimentos (e de aprendizagens) nos contextos de aula e uma suposta escolha (de trabalho) proporcionada pelos componentes curriculares são sentidos que os estudantes conferem à escola, compreendida como um mundo de possibilidades.

No que se refere ao segundo aspecto, é importante destacar que a diversidade de temas que atravessam a vida escolar (educação sexual, educação ambiental, valores, direitos e deveres, entre outros) parece ser uma marca que desafia os docentes em sua prática pedagógica e os exige a articular às situações concretas vividas pelos sujeitos em seus contextos, visando à transformação da realidade social vivida pelos estudantes.

Pensando sobre o terceiro aspecto, as narrativas docentes apresentaram alternativas a partir de projetos compartilhados coletivamente (por exemplo, as formas de trabalho em rede e interdisciplinar), como ações que procuram permitir que o mundo da vida inunde o mundo da escola.

6.2 ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física nas escolas pesquisadas tem sido repensada e reconstruída através das práticas pedagógicas realizadas nesses contextos. Nessa categoria, compartilho do entendimento de Bracht (2003), ao propor a reflexão sobre o que a Educação Física “vem sendo”, ao invés de referir-se a proposições do tipo: o que “é” a Educação Física, e inlucio, o que “faz” a Educação Física e “onde está” a Educação Física. Assim, “Nosso trabalho então não é o de descobrir a identidade da educação física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos” (BRACHT, 2003, p. 15).

Não é novidade que a Educação Física constitui-se uma área multidisciplinar, a partir dos conhecimentos procedentes de áreas diversas (Biologia, Fisiologia, Física, Psicologia,

Pedagogia, Sociologia, para citar algumas), que tematiza (ensina) pedagogicamente práticas corporais da cultura corporal do movimento: esportes, ginástica, jogos, lutas, danças, e outras práticas do conjunto que constitui essa cultura. Do mesmo modo, vale lembrar as interfaces da Educação Física com as áreas da saúde e do lazer.

Ao considerar o professor de Educação Física como o sujeito que ensina e tematiza a cultura corporal do movimento, Molina Neto e Molina (2003) destacam a docência como sendo o eixo central da identidade desse professor. Assim, o que identifica e caracteriza o professor de Educação Física em qualquer lugar de trabalho – escola, academia, clube, praça, hospital, centro comunitário, *personal training*, dentre outros – é a docência, entendida como uma relação comunicativa entre dois sujeitos e que significa “[...] a capacidade de manejar concepções de ensino, e de planejar, executar, e avaliar processos pedagógicos, estabelecendo conexão nos diferentes contextos onde se concretiza a relação ensino-aprendizagem” (MOLINA NETO e GILES, 2003, p. 254). Portanto, “[...] se a educação física é uma prática pedagógica, em uma interpretação inicial, educação física é o que fazem os chamados professores de educação física nos ambientes em que ela ganha visibilidade” (MOLINA NETO e MOLINA, 2003, p. 269).

Já, o objeto de estudo (conhecimento, conteúdo, saber) da Educação Física, possui diferentes entendimentos: cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, movimento humano, cultura corporal de movimento humano, dentre outros. Neira e Nunes (2008), ao destacarem a expressão cultura corporal, consideram que, embora discutida no contexto acadêmico, é pouco compreendida nos ambientes de trabalho da Educação Física e,

tem assumido diferentes conotações, provenientes das distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até divergentes. Portanto, se quisermos compreender o que cada abordagem – cada autor – quer dizer quando se refere à cultura corporal, é necessário que saibamos de que ponto de vista partiu, em qual referencial teórico se fundamenta, ou seja, em uma perspectiva crítica de educação, precisamos fazer uma genealogia do conceito (p. 209).

No entendimento de Kunz (2001), o termo cultura corporal – proposto pelo COLETIVO DE AUTORES (1992) – reforça o dualismo corpo e mente, ao definir que, se existe uma cultura humana que é corporal pode-se entender que existe outra cultura que não é

corporal ou que possa ser entendida como cultura espiritual ou mental que, a partir desse entendimento, não incluiria a cultura corporal:

Embora esse conceito de “cultura corporal” esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um “*ser-no-mundo*” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver uma distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual” (KUNZ, 2001, p. 20) [grifos do autor].

A discussão sobre o dualismo corpo e mente emergiu nas narrativas dos docentes e estudantes, conferindo sentido à Educação Física como um momento de liberdade do corpo no contexto escolar. Os docentes enfatizaram o fato de “os adolescentes ficarem sentados quatro horas, eles têm Educação Física é um auê” (docente Sandro); “na Educação Física a gente lida com o tempo livre do corpo, que não tá preso numa sala de aula, parado, imóvel” (docente Dassiê); “nas outras matérias em sala de aula, ele [estudante] fica muito preso, ele fica muito parado, ele fica muito entediado” (docente Silvio); “se tu observar o entorno das aulas, boa parte é sentado na classe” (docente Débora). É possível perceber, de que modo o dualismo corpo e mente se manifesta na escola, na perspectiva dos docentes, através da separação dos tempos e espaços nesse contexto. Bracht (1999) destaca que, “A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral” (p. 70). Esse autor destaca que, com raras exceções, tanto as teorias da construção do conhecimento quanto as teorias da aprendizagem,

[...] são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo, no que diz respeito aos processos de aprendizagem (p. 71).

As narrativas dos estudantes podem ser percebidas em uma perspectiva semelhante à dos docentes, pois ressaltam a “liberdade de sair da sala” que a disciplina de Educação

Física proporciona, como destaca a estudante Fabiana: “Sei lá, porque física [Educação Física] a gente fica no pátio, é mais livre e tal” (Entrevista estudante Fabiana, 26/06/12). A estudante Beatriz assim se expressa: “É importante, apesar de muita gente não achar e ficar esperando a semana toda pra aula de Educação Física só pra sair pra rua e gritar, essas coisas, é liberdade, liberdade (risos)...” (Entrevista estudante Beatriz, 02/07/12). Essas narrativas chamam a atenção para a liberdade corporal que os estudantes vivenciam ao “ir para a rua e sair da sala de aula”, não tanto relacionada com o que acontece nas aulas de Educação Física, e sim, “no estar livre da sala de aula e ir para o pátio”, que essa disciplina proporciona, como destaca o estudante Vitor: “[...] aqui [sala de aula] tu só escreve, só move a tua mão, entendeu? E lá [Educação Física] tu move o teu corpo inteiro, só que é mais divertido, entendeu? É correria, é pulo [...]” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12). É possível pensar que os docentes e estudantes estão chamando a atenção para a relação do corpo com a escola e de que modo essa relação é construída nesse contexto.

Bracht (1996; 2010), ao refletir sobre os diferentes conhecimentos e saberes específicos da Educação Física tematizados em uma prática pedagógica, destaca-os a partir de diferentes concepções de objeto dessa área, sintetizados em três grupos:

- 1) **Atividade física/Atividades físico-esportivas e recreativas/Exercícios Físicos:** o papel da Educação Física trata de contribuir para o desenvolvimento da aptidão física. Os conhecimentos são procedentes das disciplinas das áreas da Biologia e das Ciências Naturais (Fisiologia e Biologia) e as práticas estão associadas ao desenvolvimento físico-motor ou aptidão física;
- 2) **Movimento Humano/Movimento Corporal Humano/Motricidade Humana/Movimento Humano Consciente:** a Educação Física é considerada pelo discurso da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento Motor, da Psicomotricidade e da Antropologia Filosófica. O papel da Educação Física refere-se à importância do movimento para o desenvolvimento integral do ser humano. Os conhecimentos são provenientes da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Motor e Cognitivo e a Educação Física passa a ser entendida como a educação “do” e “pelo” movimento;
- 3) **Cultura Corporal de Movimento:** em princípio, destaca as mesmas atividades humanas presentes nas duas concepções anteriores, entretanto, as expressões utilizadas para denominá-las marcam diferenças e implicações no plano

pedagógico, pois o objeto da prática pedagógica é entendido como uma construção:

O movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico (BRACHT, 1996, p. 24).

Assim, o que caracteriza o movimento humano é o sentido/significado do mover-se – conferido pelo sujeito – mediado simbolicamente e constituído e construtor da cultura. Na perspectiva da cultura corporal de movimento, o interesse não incide especificamente no movimento humano em si, e, sim, no conjunto de saberes relacionado ao sujeito que se movimenta, considerado a partir de uma cultura e de um contexto de relações (mundo vivido). A partir disso, Bracht (2010) reflete:

Assim, vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da **cultura** (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias) (p. 2-3) [grifos do autor].

Kunz (2001) destaca que, na Educação Física, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, “[...] ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ‘ser corporal’ do sujeito se torna linguagem, a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto diálogo com o mundo” (p. 37) [grifo do autor]. Esse autor chama a atenção para o se-movimentar enquanto acontecimento fenomenológico relacional, que significa uma relação intencional de ações significativas; e compreensão de mundo pela ação. E ressalta que,

nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e, por isso, o movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e consequência de determinadas forças ou energias. Movimento é sempre uma conduta para algo. Neste sentido o movimento passa a ser visto como “um diálogo entre Homem e Mundo” (KUNZ, 2001, p. 79) [grifos do autor].

Ao refletirem sobre a Educação Física escolar, González e Fensterseifer (2010) entendem que essa área deve ocupar-se dos seguintes conhecimentos:

a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo. Essas três dimensões, se bem vinculadas, são constituídas de tipos diferentes de conhecimentos, o que tem dificultado encontrar/construir uma expressão conceitualmente precisa para denominá-las, apesar de diversos intentos (p. 13).

Os autores destacam, em relação às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos, que a Educação Física procura oportunizar, especialmente à criança, “[...] o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico” (p. 14). Do mesmo modo, entendem que a Educação Física, enquanto componente curricular da escola, “[...] deve ocupar-se com o estudo do conjunto de práticas corporais sistematizadas que se vinculam com o campo do lazer, o cuidado com o corpo e a promoção da saúde” (p. 15). As práticas corporais que fazem parte do campo de estudos da Educação Física, no entendimento desses autores, são: acrobacias, atividades aquáticas, dança, esporte, exercícios físicos, jogos motores, lutas, práticas corporais introspectivas, práticas corporais de aventura na natureza.

De acordo com Bracht (1996), trabalhar na Educação Física com o movimentar-se na perspectiva da cultura corporal de movimento, não é suficiente para colocá-la no entendimento de uma concepção crítica de educação, mesmo porque, o conceito de cultura, “[...] pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica” (p. 24). Assim, o autor chama a atenção que o movimentar-se e o corpo humano “[...] precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (p. 25).

Em relação aos saberes da Educação Física na escola, Bracht (1996; 2010) destaca que, enquanto nas outras disciplinas o conteúdo é entendido como um conhecimento de caráter conceitual – conjunto de conhecimentos mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros didáticos, por exemplo –, na Educação Física (e o autor inclui a Educação Artística) se percebe certa ambiguidade ou duplo caráter:

- a) trata de um saber que se traduz num saber fazer; em um realizar corporal;
- b) ser um saber sobre este realizar corporal⁵³.

Esse duplo caráter, do **saber fazer** e do **saber sobre esse fazer** “[...] devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para os alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados” (BRACHT, 2010, p. 3). É importante destacar que, de acordo com esse autor, o saber sobre esse fazer (do movimentar-se humano) não trata de transformar a Educação Física escolar em um discurso “sobre” a cultura corporal de movimento, mas em uma ação pedagógica “com” essa cultura corporal de movimento. Esse entendimento amplia e confere uma mudança de sentido no conteúdo da Educação Física na escola, que trata não mais de apenas trabalhar com os estudantes uma atividade física ou desenvolver habilidades esportivas, mas introduzir os estudantes no universo da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010).

Em relação à Educação Física brasileira, Kunz (2001) destaca que, nos últimos anos, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação à sua prática:

De um lado, persiste o modelo tradicional que pretende preservar os objetivos básicos da disciplina conforme previstos nas próprias legislações oficiais, os quais se configuram, basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e por intermédio deste a consecução de metas sócio-educacionais como o fomento a saúde e a formação da personalidade. Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física Escolar comprometida com finalidades mais amplas: ou seja, além da sua especificidade, deve ainda se inserir nas propostas político-educacionais de tendência crítica da educação brasileira (KUNZ, 2001, p. 11).

Entretanto, esse autor ressalta que, mesmo diante da tendência crítica e das possibilidades de práticas estarem sendo discutidas há décadas, as propostas teórico-práticas, no cotidiano da realidade escolar, ainda são um desafio. Assim, as propostas de ação de uma tendência progressista, que entende a educação, portanto a prática pedagógica, sob a perspectiva da transformação social, visando uma sociedade igualitária e justa (BRACHT, 2002) e que, os objetivos do componente curricular da Educação Física na

⁵³ Molina, Molina Neto e Lopes (2011) destacam o fato de os docentes de Educação Física, na escola, trabalharem com um conhecimento não quantificável: o movimento corporal humano.

escola estejam aliados a uma prática transformadora das relações na sociedade (NEIRA e NUNES, 2008), parecem ser os desafios da Educação Física na escola na atualidade.

Na RMEPA o componente curricular de Educação Física integra a área de Expressão do currículo escolar nos três ciclos de formação, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa e Literatura, Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna, o que compreende a Educação Física como uma forma de expressão e de comunicação, a partir de diferentes linguagens.

Ressalto que, nesta categoria, não pretendo julgar ou descrever as práticas pedagógicas dos docentes nas escolas, e sim, corroborando o entendimento de Rodrigues e Bracht (2010), procurar compreendê-las como “[...] expressão das diferentes possibilidades de inserir a EF na vida das escolas” (p. 103). Assim, parece não ter sentido a procura de uma “verdadeira e única Educação Física”, “[...] mas sim a compreensão e análise das repercussões que uma dada inserção da EF causa em uma realidade escolar específica” (p. 104). Do mesmo modo, para compreender o que os docentes fazem nas escolas se torna necessário compreender sua história, suas experiências de trabalho, os processos formativos que vivem, as crenças que orientam seu trabalho, as formas de relações que constroem no contexto escolar, dentre outros elementos constitutivos dessas práticas.

É possível pensar que nas escolas pesquisadas os docentes estão em um movimento de transformação da cultura escolar em relação aos esportes e à sua prática como conteúdo principal trabalhado nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo em que foi possível perceber que o esporte figura como conteúdo central entre os temas da cultura corporal de movimento trabalhado nas escolas, especialmente no ciclo C, também foi observado: o trato pedagógico dessa prática na escola, focando o desafio de trabalhar com meninos e meninas juntos na aula e na realização das atividades; a ênfase nos elementos de coletividade, colaboração e compreensão de que cada estudante tem seu tempo de aprender esse fazer; discussões no início e no final da aula sobre o que realizaram e aprenderam no jogo; dentre outros. Do mesmo modo, a inclusão de outros temas da cultura corporal de movimento e outras práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física está sendo realizada.

No ciclo A foi possível perceber que a prática pedagógica do docente Henrique, em relação à organização da aula, conteúdos desenvolvidos (jogos, brincadeiras, atividades recreativas) e utilização de materiais diversos se aproxima da realizada pela docente Débora. Ambos conversam com as turmas na sala de aula em um primeiro momento da aula, fazem a

chamada, dialogam sobre o que realizarão no pátio e finalizam com um “tempo livre” em que os estudantes escolhem o que fazer. Nesses momentos, Débora, na maioria das vezes, disponibiliza diversos materiais (diferentes tipos de bolas, raquetes, corda, bambolês, brinquedos) e circula pelo pátio acompanhando as brincadeiras e atividades das crianças. Henrique, algumas vezes, joga com alguns estudantes o que eles escolhem: futebol, handebol, basquete, dentre outros:

Débora organiza os últimos dez/quinze minutos da aula em um tempo que denomina de “período recreativo”, em que os estudantes escolhem algum material para brincar ou brincam livremente com colegas em espaços diversos do pátio. A docente considera esse espaço não diretivo importante para o desenvolvimento dos estudantes, pelas relações que constroem com os colegas e com os materiais. Nesse momento, Débora circula pelos grupos, orienta alguma atividade ou lida com algum conflito (Diário de Campo, 18/10/11).

Débora destaca que, nas aulas de Educação Física, procura relacionar algumas atividades com os conteúdos que os docentes referênciam e trabalham em sala de aula, buscando, assim, conectar a Educação Física com os fazeres de outras disciplinas:

Ao encerrar a primeira parte da aula, Débora reúne a turma no centro da quadra e pergunta quem se lembra das atividades que fizeram na aula passada e questiona: “Vocês lembram o que a gente tá trabalhando nas aulas?” Os estudantes citam a brincadeira de cabra-cega da aula anterior. Débora retoma dizendo que estão trabalhando nas aulas os cinco sentidos e pergunta: “Lembra quando a gente brincou de cabra cega, o que a gente tapou? A brincadeira do robô era pra trabalhar o quê? Hoje, o que a gente tinha que prestar atenção pra saber que tinha que trocar de lugar na brincadeira com o bambolê? O apito, então a gente tinha que fazer o quê?” Débora finaliza conversando sobre os cinco sentidos e de como eles são importantes na vida de cada um (Diário de Campo, 28/03/12).

Durante as aulas com o ciclo A, Henrique incentiva os estudantes a participarem, elogia suas participações, brinca com os estudantes, participa da aula, conversa sobre como estão em casa e quando alguém não participa, pergunta o que houve e procura conversar sobre os motivos da não participação:

Henrique senta ao meu lado durante a aula e Marcela [estudante que não está participando da aula está próxima, brincando de desenhar no chão]. Henrique inicia uma conversa com ela, perguntando por que ela não está participando da aula, como ela está, pergunta sobre as atividades com a professora referênciam e durante a conversa, Marcela diz que está triste porque seu tio está preso (Diário de Campo, 26/09/11).

Já, em outra aula, em que Henrique trabalha atividades diversas em grupos de quicar e correr com bola de borracha, arremessar a bola ao gol com a mão, desafios de passar e receber a bola para os colegas e brincadeiras diversas, Marcela ficou, em alguns momentos da atividade, como goleira e no final da aula Henrique fala com a turma: “Então turma, vocês que, às vezes, reclamam da Marcela na aula, hoje, que ela defendeu diversas bolas no gol, agradeçam a ela” (Diário de campo, 24/10/11). Nesse dia, no final da aula, a docente referência dessa turma veio conversar com Henrique no pátio e narrou,

[...] estar preocupada com Marcela, pois ela realiza leituras e escritas, entretanto, nas aulas de matemática não está conseguindo desenvolver as atividades. Destaca que, em algumas atividades em grupo, os colegas manifestam atitudes de exclusão. Henrique comenta que observa esse fato nas aulas de Educação Física e que, hoje, ela participou de toda aula. Destaca que ela sofre alguns reforços negativos por parte da turma e que tem procurado trabalhar essa questão em suas aulas (Diário de campo, 24/10/11).

É possível perceber que Henrique e Débora procuram construir uma relação de proximidade com os docentes referência das turmas que trabalham e que estão procurando, através do diálogo e do compartilhamento de experiências, aproximar seus fazeres nesses contextos.

Na escola Jaguarão, a área da Educação Física está passando por algumas reestruturações – a partir da aposentadoria de dois docentes e da entrada de dois novos – o que tem significado reflexões e práticas com olhares diferentes dos que estavam sendo realizados nessa escola. Foi possível perceber que esse contexto de mudanças de docentes tem “mexido” com algumas estruturas que estavam estabelecidas na escola e sugeridas novas reorganizações de trabalho (decisões sobre quais docentes vão trabalhar com quais turmas), construção de novas organizações do uso da sala de Educação Física, realização de práticas pedagógicas menos centradas nos esportes, nem sempre aceitas e realizadas por todos os docentes. Assim, as micropolíticas da escola foram e estão sendo, de certa forma, desacomodadas e reconstruídas nesse contexto; novos formatos em relação à Educação Física estão sendo discutidos, pensados, idealizados, realizados pelos docentes, nem sempre de forma coletiva. É possível pensar que a escola vive, nesse momento, em relação a essa área, uma adaptação tanto para os dois docentes novos quanto para os dois docentes que já trabalhavam na escola, como narra Henrique:

[...] eu quero ter uma escola, pelo menos na minha área assim, com material e recurso, que eu possa trabalhar qualquer coisa e que eu tenha colegas que cuidem disso também, tipo, que é uma coisa complicada, às vezes, a gente tem que lidar com tanta gente, né? (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

A centralidade no esporte pôde ser observada pela participação da escola nos Jogos Escolares do município e de atividades esportivas na cidade de Porto Alegre e no modo que a cultura da escola confere sentido a essas participações. Por exemplo, quando a equipe de futebol de campo ganhou o troféu de primeiro lugar em um torneio da Copa do Aniversário da Cidade de Porto Alegre, os docentes narraram que “foram a única escola municipal que participou do torneio” (Diário de Campo, 03/04/12) e, na escola, Dassiê, Henrique e um estudante passaram nas turmas para “fazer a volta olímpica” e mostrar o troféu. Nesse mesmo dia, na hora do recreio na sala dos professores, a diretora da escola parabenizou os docentes pela conquista e mostrou o troféu para os colegas docentes. É possível perceber que essas são algumas significações que vão conferindo à Educação Física na escola alguma forma de reconhecimento, através do esporte, e corroborando o conteúdo central dessas aulas.

A participação da escola em jogos e atividades esportivas não é uma prática recente, e até o ano de 2011 era organizada pelos docentes Ivana e Sandro (ambos aposentados). Atualmente, Henrique é o docente responsável pelas equipes femininas e masculinas de futebol e vôlei na escola e conta com o apoio da professora Dassiê nas atividades que envolvem essas participações: reuniões na SMED sobre os jogos escolares, organização dos grupos que participam dos jogos e atividades esportivas fora da escola, dentre outras:

Então, a própria equipe, eles são disponíveis, a gente, tu já me viu conversando com eles, né? A gente tem um papo bem horizontal, tipo, sem frescura [...]. E eu procuro também, eu conheço eles já, então, eu sei quando eles tão bem, quando eles não tão e eu procuro atender isso. Até porque nós dependemos uns dos outros, principalmente a equipe em relação a mim e eu em relação à equipe (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Henrique ressalta que procura construir com os estudantes das equipes esportivas com as quais trabalha relações horizontais em que, através das atividades esportivas, uns ajudem os outros e procura ressaltar a importância de cada estudante na equipe e na participação dos jogos. Destaca que tem um grupo de estudantes que faz parte da equipe desde que ele começou a trabalhar na escola, há quatro anos. Henrique também trabalha

com a Educação Física no ciclo C e até o ano passado trabalhava com o ciclo A e com o Projeto Cidade Escola. Ao conversar com ele sobre as diversas experiências de trabalho e de que modo significa a Educação Física que realiza nas aulas, as atividades das equipes esportivas e as que realizava no projeto, Henrique narra:

Olha, pra mim é tudo ligado, né? Acho que é aquilo que eu falei, tudo que sai do corpo diz respeito à Educação Física, tipo, eu queria que todos tivessem essa noção de que um precisa do outro e que a gente tá aqui pra se ajudar e pra crescer junto. Então, acho que eu vejo assim o meu trabalho (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

O docente identifica conquistas importantes para a escola e para a prática pedagógica da Educação Física, como a construção da caixa de areia, o cercamento das quadras e conecta-as com projetos que são desenvolvidos nesse contexto a partir de muito trabalho:

[...] a gente conseguiu isso num projeto feito no verão. Então, são coisas que a gente consegue aos poucos, né? Eu tinha, quando eu entrei aqui, o plano de ter essa caixa de salto pra daqui um ano, ela veio um ano antes, né? Eu entrei aqui e coloquei coisas assim que eu gostaria de ter na escola e a caixa veio um ano antes. Inclusive, então, mas tem coisas ainda que a gente vai, é um processo e eu sei que ele é lento e tem que ser porque, são mais de vinte anos que a gente tem pela frente dentro da escola e as pessoas tem que se acostumar com as coisas também, não adianta a gente colocar tudo e elas acabam assim, se não tem vínculo né, se não tem identidade (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Ao refletir sobre sua prática pedagógica, Henrique a entende como um processo lento e gradual e destaca que para realizar um bom trabalho na área da Educação Física é necessário ter uma escola boa, com recursos, estrutura, material diverso, que possibilitem desenvolver sua prática pedagógica de forma criativa e diversificada para que “possa trabalhar qualquer coisa na aula de Educação Física”. O docente acredita que esse conjunto é fundamental,

[...] pra gente oferecer, cumprir o nosso papel, que é isso aí, fazer eles [estudantes] descobrirem, experimentarem e vivenciarem [o corpo]. Então, quanto mais coisas a gente tiver a disposição e ideias pra gente executar, mais possibilidades de envolvê-los, de trabalho e de experimentação a gente vai ter aqui dentro (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Atualmente, Henrique está se readaptando às mudanças ocorridas na escola e, especialmente, a reorganização de seu trabalho docente. Destaca que neste ano (2012), está trabalhando com as turmas do ciclo C e percebe alguns desafios que vem enfrentando com o grupo de adolescentes:

[...] os adolescentes, apesar deles terem sido meus alunos quando crianças, eles não conseguem lidar com essa coisa mais permissiva, porque eles sempre tão testando e querendo abusar e passando do limite. Então, conseguir dosar isso com eles é uma coisa que me dói um pouco porque eu não sou tão sério assim, então, eu tenho que aprender isso, eu tenho que me adaptar e, talvez, eu leve o ano inteiro pra fazer isso [...]. Esse ano tá sendo meio complicado pra mim essa função de me adaptar aos adolescentes e conseguir me regrar também, né? (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Retomando a reflexão sobre o esporte tematizado nas aulas de Educação Física, o docente Sandro ressalta de que modo é organizado o planejamento dessa área na escola:

No Ciclo B e C a organização do planejamento da Educação Física ocorria por trimestre em que era dividido por desporto. Então, naquele trimestre era o vôlei, a gente trabalhava o saque, trabalhava manchete e diversificava com coisas, eles [estudantes] sempre querem futebol, então a gente negocia, né? Vamos fazer isto, vamos trabalhar o vôlei, depois do vôlei a gente dá o tempo, dá a margem pro futebol, deixa mais livre. Mas, eu trabalhava os específicos de cada desporto no trimestre e trabalhava, eu sempre gostei de trabalhar com corrida, ginástica (Entrevista docente Sandro, data 04/04/11).

A narrativa do professor Sandro chama a atenção para três elementos presentes nas formas de os docentes organizarem e refletirem sobre as aulas de Educação Física nas escolas, que, de um modo ou de outro, perpassaram suas narrativas: **1)** preocupação dos docentes com a participação dos estudantes nas aulas; **2)** o tempo livre nas aulas de Educação Física; **3)** as negociações necessárias para dar aula. A participação dos estudantes nas aulas de Educação Física é uma preocupação constante dos docentes, que a relacionam a outro elemento, a motivação:

[...] a gente tá sempre numa briga, eu o ano inteiro, então a gente negocia [...] Mas tem alunos que é complicado, que sentam e a gente não consegue fazer. Já achei que era só comigo, aí eu vi no outro ano com outro colega também não conseguia motivar, sabe? É, aí é uma coisa assim ó desgastante, eu disse assim: mas nada te atrai? [perguntando a um estudante], nada, nada, ficava quieto, não respondia e não era comigo, passou comigo e com os outros colegas, um, dois, três, mais três colegas, né? Bom, eu me senti fracassado junto com eles (Entrevista docente Sandro, 04/04/11).

Julio comenta que nessa turma tem um grupo de meninas que não participa e não tem o que ele possa fazer para elas participarem. E não são meninas que reclamam das aulas ou das atividades, elas simplesmente não participam, ficam sentadas conversando (Diário de Campo, 15/07/11).

Débora pede para alguns estudantes que estão brincando, se empurrando e rolando no chão colaborarem porque ela quer conversar com a turma sobre a aula. Depois de um tempo e novas solicitações que não foram atendidas, Débora pede para a turma sentar no círculo central da quadra e fala que do jeito que tá não dá pra continuar, que tá tentando fazer a atividade, tá tentando explicar e diz que quem não quiser participar, não participe, mas que não atrapalhe a aula e os colegas que querem aprender (Diário de Campo, 10/08/11).

Em relação à participação e motivação dos estudantes nas aulas de Educação Física, os docentes destacam que, na maioria das vezes, se percebem entre algumas estratégias para que os estudantes participem da aula: o convencimento (conversa direta com o(s) estudante(s) que não está(ão) participando para compreender os motivos da não participação e tentativa de convencê-lo(s) a participar, pela aprendizagem, desafio ou benefícios da aula); a obrigatoriedade (relacionam a participação na aula tanto com a avaliação da disciplina quanto ao tempo livre); e a negociação (participar para ter uma boa avaliação; se participar da aula acordam um tempo para aula livre).

Os estudantes também refletem sobre a não participação nas aulas e sobre os motivos que não participam: “O professor pode incentivar, mas se o aluno não tiver vontade de fazer, ele não vai fazer, não adianta o professor obrigar ele a fazer que ele não vai fazer. Então é um pouco dos dois” (Entrevista estudante Kátia, 07/07/11):

Então ele (docente) faz a chamada, organiza a turma, aí ele começa a explicação, como tá ali no quadro, força é não sei o que, ele diz o que a gente vai aprender hoje, o que que a gente vai focar, aí nós nos dirigimos pra quadra. Ele faz algum tipo de aquecimento, se for algo coletivo que todo mundo vai fazer, então ele começa um tipo de aquecimento ãh e nós fizemos as atividades. Caso seja algo livre ãh o sor ele deixa, ele faz com que [...], ele diz “ah tu pode ficar lá no canto, mas também tu não ganha nota por isso”, sabe? Ele procura fazer com que os alunos participem com as explicações que ele começa no início da aula... (Entrevista estudantes Beatriz, 02/07/12).

Machado et al. (2010) citam González e Fensterseifer (2006) quando estes últimos refletem sobre a aula de Educação Física como um fenômeno vivo, que pressupõe também a configuração de situações inesperadas que podem surpreender os docentes. Entretanto, tais

situações não exigem o planejamento docente prévio e a intencionalidade pedagógica, e complementam:

Já as aprendizagens e/ou os desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma. Desta forma, a participação ou não na aula não deve ser simplesmente uma escolha do aluno, o que não significa ignorar o interesse dos estudantes como fator importante para potencializar sua participação (MACHADO et al., 2010, p. 133).

Confrontando a perspectiva dos autores e as preocupações dos docentes, é possível perceber que não se trata de uma tarefa fácil equilibrar a construção de conhecimentos e aprendizagens nas aulas, com a participação dos estudantes (não simplesmente escolha desses), e, com o interesse dos estudantes como potencializador de sua participação. Alia-se a esses elementos a consideração de que as aprendizagens nas aulas de Educação Física estão relacionadas a um saber fazer em um realizar corporal, que é público, portanto, não se encontra livre de observação, crítica, julgamento e comentário pelo grupo.

Em relação às aprendizagens construídas sobre os esportes e os sentidos conferidos à Educação Física a partir dessas práticas, os estudantes narram:

Foi o professor que me ensinou a jogar. Ele que começou a me dar os primeiros passos assim [...]. Ele me ensinava a dar toque, se eu fazia errado, ele ia lá e me ajudava, tipo, não pega o toque na altura da boca, pega na altura da cabeça, essas coisas assim, sabe? Pra fazer o mais correto [...] Ah, eu gosto bastante de vôlei assim, que é o esporte que eu jogo mais. Qualquer esporte assim que me convidar pra jogar, mesmo que eu não saiba eu jogo e tento aprender, tipo, eu não sei jogar futebol, mas pode ver, todo dia que o sor impõe qualquer esporte que seja basquete, vôlei, handebol, eu tô sempre lá tentando aprender e fazendo o meu melhor (Entrevista estudante Bento, 26/06/12).

Eu gosto de jogar todos os esportes. Eu aprendi jogar, eu jogo futebol, jogo handebol, jogo basquete, jogo vôlei. Vôlei eu aprendi muito porque o meu tio tinha um time de vôlei e eu comecei a jogar no time dele, então vôlei eu tenho uma noção muito grande. Já joguei até rúgbi, então tem vários os esportes, eu já fiz e muitos esportes eu nem sabia que existia, fique sabendo pelas aulas de Educação Física (Entrevista estudante Leandro, 07/06/12).

Os estudantes também consideram que nas aulas de Educação Física aprendem a se relacionar com os colegas – tanto a partir de vivências de situações desagradáveis quanto vivenciando situações de superação, apoio e respeito – :

Bento: Eu aprendi a respeitar bastante os meus colegas. Tipo, toda vez que um colega erra, tem gente que briga, por causa disso, sabe? Eu acho que isso não é legal...

Fabiana: Tem gente que fala um monte de coisa só porque a pessoa errou, mas a pessoa não sabe...

Bento: Eu acho que eu aprendi a dar apoio, sabe? Pegar e sei lá, toda vez que [um colega] fazer uma coisa certa, elogiar, pra deixar ele mais a vontade, não ficar xingando, porque daí a pessoa se sente um tanto que envergonhada, sabe? Tipo, daí ela vai jogar, daí a pessoa fica só xingando e xingando. Eu aprendi a respeitar bastante (Entrevista estudantes Bento e Fabiana, 26/06/12).

Não desistir, é uma coisa que tipo assim olha, não desistir, lutar por aquilo, a gente tá correndo assim, a gente não consegue tirar a bola daquele jogador, porque o jogador é muito difícil, mas a gente tá tentando, até que uma hora a gente consegue, daí quando a gente consegue a gente olha e o professor tá lá, 'bah ele não conseguia e ele conseguiu', aí sai e ele chega 'ah tu conseguiu, eu vi que tu deu um passo a mais', entendeu? Superou (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12).

As negociações nas aulas de Educação Física também foram abordadas pela docente Dassiê. É importante destacar que a docente ingressou na escola no ano de 2011 e, ao mesmo tempo em que inicia um envolvimento com os jogos escolares com o professor Henrique e desenvolve práticas pedagógicas que tematizam os esportes coletivos (futsal, vôlei, handebol e basquete), vem procurando incluir outros conteúdos e outras práticas nessas aulas, em uma tentativa de propor e realizar algumas mudanças, por exemplo, discussão sobre alimentação e saúde (na construção de um Diário de Alimentação com as turmas do ciclo B), criação de um *blog* da Educação Física em que propõe a reflexão inicial com os estudantes sobre o que é Educação Física, o que pode ser trabalhado nessas aulas na escola, dentre outras discussões:

Dassiê comenta que um grupo de estudantes está na sala de aula fazendo o trabalho para o *blog*. Avalia que os textos ainda 'não estão muito bons' e que, inicialmente, começaram o trabalho com algumas reflexões – o que é Educação Física, o que é saúde, o que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física – que os estudantes realizaram na sala de aula. Posteriormente, em grupos, foi proposto que aprofundassem algumas das questões trabalhadas individualmente, para exporem alguns textos no *blog* (Diário de Campo, 08/05/12).

Os objetivos com a criação do *blog* da Educação Física e da experiência no espaço virtual tratam de “qualificar o ensino e a aprendizagem”; “divulgar os conhecimentos teóricos e práticos do componente curricular”; “espera-se transformar um pensamento esquisito e muito comum entre os nossos estudantes: de que aula de Educação Física só acontece no pátio! Ela pode acontecer em todos os lugares!” (Diário de Campo, 20/05/12).

Dassiê narra que, para a construção desses trabalhos, enfrentou e ainda enfrenta algumas resistências por parte dos estudantes, por propor, nas aulas, discussões e práticas além dos esportes coletivos, especialmente futebol e vôlei. Assim, a docente tem refletido sobre seu papel na escola e destaca que, em sua perspectiva, seu fazer está muito relacionado a mediar conflitos e relações, propor negociações, fazer acordos e contornar as situações para que a aula de Educação Física ocorra:

Dassiê inicia a aula com o alongamento no centro da quadra e propõe diversas atividades de recepção, passes e condução da bola no jogo de handebol. Quando soa o sinal para o segundo período de aula, um estudante pede para jogarem futebol e fica insistindo para que ocorra o jogo e fala: “Vamos jogar futebol, o período é nosso”. E Dassiê fala: “Mas a aula é minha” e continua a aula por mais um tempo. Posteriormente, Dassiê reúne a turma em círculo na quadra e fala que, quando eles têm dois períodos de Educação Física, não adianta ficarem pedindo período livre e insistindo, que a combinação é de que se eles querem o período livre, ou um tempo para jogarem futebol, por exemplo, eles têm que respeitar o período de aula e quem tá fazendo a atividade e aprendendo (Diário de Campo, 03/04/12).

Nesse dia, ao conversar com Dassiê, ela lembra que quando iniciou o trabalho na escola a proposta de qualquer atividade que não fosse futebol e voleibol era motivo de resistência por parte dos estudantes, e, atualmente, refere-se ao fato de que a turma já realiza, por exemplo, as atividades de alongamento, sem reclamar. Entretanto, os acordos com os estudantes, especialmente em relação ao tempo livre para jogarem futebol, estão constantemente em pauta, e, assim, narra: “E isso foi o que eu mais aprendi aqui, a ter que negociar pra dar aula” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

As aprendizagens de práticas corporais de alongamento nas aulas de Educação Física foram destacadas pelos estudantes que as relacionam como atividades importantes para sua vida e saúde:

Eu acho legal tipo o alongamento, isso eu posso levar pra vida inteira. Às vezes eu fico, tipo, meio brincando com meu irmão assim, eu me alongo em casa, é muito difícil, mas eu alongo. [...] eu acho que tipo aprender a fazer, a jogar algum esporte, eu acho que também deve ser importante (Entrevista estudante Fabiana, 26/06/12).

Ao destacar o aprender a fazer, é possível aproximar a narrativa de Fabiana com o entendimento de Almeida e Fensterseifer (2011) de que, “Conhecer, no âmbito das práticas

corporais, requer um entregar-se à experiência” (p. 260), compreendendo a experiência do se-movimentar como possibilidade de conhecer na Educação Física, ou seja, a construção de conhecimentos através do fazer, do realizar corporal. Os sentidos conferidos à Educação Física e sua relação com a saúde e o cuidar do corpo, do mesmo modo, emergiu das narrativas dos estudantes:

Lisandra: E assim o que vocês aprendem na Educação Física que é importante pra vida de vocês?

Beatriz: A ser saudável...

Melissa: É cuidar do próprio corpo...

Beatriz: ... exato (Entrevista estudantes Beatriz e Melissa, 02/07/12).

Kátia: [...] na Educação Física precisa se movimentar, correr, é bom pra saúde se tu for ver. Por isso que a Educação Física eu acho importante também...

Raquel: Eu também acho que é isso, que é importante pra saúde, mas assim, muitas vezes, muitas pessoas que não dão bola pra isso [...] (Entrevista estudantes Kátia e Raquel, 07/07/11).

Ah, eu participo [das aulas de Educação Física], ah eu faço porque, pra não ficar assim parada, né? Pra não ficar com sedentarismo, tu ter uma atividade física é pra não ficar parada assim, pro meu bem-estar também eu faço (Entrevista estudante Letícia, 19/06/12).

O estudante Leandro chama a atenção para a relação da Educação Física com o lazer e deste com a vida dos estudantes e da comunidade escolar:

Leandro: Aqui [na escola] que eu acho que seria legal, que tem muita gente na redondeza que não tem onde jogar futebol, eu acho que de tarde ou de noite, como tem um guarda aqui e já tem os lugares pra colocar luz ali, dava pra gente jogar de noite e até mesmo fazer um esquema de, no caso, um real por aluno, pra poder jogar aqui na quadra, então eu acho que [...] pra ser um espaço [...] de lazer...

Lisandra: Tem aqui no bairro, [...] opção de lazer?

Leandro: ... não, não tem praças, não tem onde jogar futebol, até onde tem, onde dá pra jogar futebol, é muito caro, então fica ruim pro pessoal. Até mesmo eu tava conversando com o meu tio e com o amigo dele que é bem, já é, tem mais idade, eles falavam né, que quando eles eram criança, eles tavam todos os dias jogando futebol, né? Jogavam futebol depois da aula até madrugada, então acho e também não tinha perigo, eu acho que é uma coisa que falta hoje em dia, que até mesmo pro pessoal se divertir e até não falo em ficar o dia inteiro, né? [...] mas ter aquela opção de poder jogar um futebol, porque muitas vezes eu tô em casa, se eu não tenho dinheiro eu não posso jogar futebol. Então eu acho que tinha que ter uma opção né, pras pessoas de lazer. Então eu acho que isso fica ruim até pra todo o pessoal que mora aqui na volta (Entrevista estudante Leandro, 07/06/12).

É possível perceber que a narrativa de Leandro transcende a aula de Educação Física e as práticas esportivas nesse contexto, quando sugere que o esporte na escola significaria uma possibilidade de lazer e organização da comunidade.

Do mesmo modo que Dassiê ressaltou que, na escola Rio Grande, o docente Julio desenvolve as aulas de Educação Física a partir de diversos esportes coletivos: vôlei, futebol, basquete, handebol, atletismo, rúgbi, dentre outros. Entretanto, o docente objetiva, por exemplo, trabalhar os elementos coletividade, cooperação, reflexão sobre a prática, através da interação social que acontece nas aulas. Julio também tem se preocupado em discutir e refletir com os estudantes nas aulas sobre algumas questões presentes na cultura da escola sobre o componente curricular de Educação Física: “o que é a Educação Física na escola?”, “Educação Física é só futebol?”, “as aulas de Educação Física só acontecem no pátio?”, “nas aulas de Educação Física não se escreve ou faz trabalhos”, dentre outros. Esses docentes, em minha perspectiva, têm procurado, em suas práticas pedagógicas na escola, discutir, a partir do esporte, o componente curricular da Educação Física e problematizar a cultura corporal de movimento. Os docentes procuram propor reflexões e discussões com as turmas, realizam trabalhos escritos, utilizam outros espaços para as aulas de Educação Física (laboratório de informática e sala de aula), propondo, de certa forma a construção de um saber sobre o saber fazer corporal na escola, que são assim significadas pelos estudantes:

Beatriz: [...] e depois que acaba as atividades nós voltamos pra sala e tem uma leve discussão sobre o que aprendemos. Aí ãh, por exemplo, nas últimas aulas nós estávamos estudando aceleração e velocidade, a distância com o tempo, acho que é mais ou menos isso e a gente tava calculando a força do chute, o tempo né, do saque, essas coisas de esportes. Aí nós chegamos, aí ele foi explicando que a gente tava anotando [...] que a gente aprendeu isso hoje [...]. Então a gente tem que ficar atento ao início da aula e ao final da aula...

Melissa: Tudo tem uma pequena explicação sobre aquilo e é isso aí que é legal porque alguns professores eles basicamente colocam sempre a mesma atividade pros alunos, não se interessam em explicar [...] (Entrevista estudantes Beatriz e Melissa, 02/07/12).

O contexto atual da escola Jaguarão, em que novas reconfigurações estão sendo construídas na área da Educação Física, está proporcionando ao docente Silvio uma reflexão sobre suas ações na escola. Entre a aposentadoria dos colegas antigos – com os quais Silvio dialogava sobre as práticas pedagógicas na escola e constituía aprendizagens – e a relação ainda em construção com os novos pares, Silvio se percebe desafiado a realizar algumas

mudanças em sua prática pedagógica. Penso ser importante narrar alguns marcos da experiência de Silvio para compreender seu momento atual na escola e sua prática pedagógica.

Silvio, do mesmo modo que a docente Débora, tinha o desejo de realizar seu trabalho docente na SME, com a diferença de que Silvio teve oportunidade de fazê-lo entre os anos de 1998 a 2004. Ao narrar essa experiência, o docente relata que, nesse contexto, desenvolveu “o trabalho mais significativo de sua carreira na Educação Física”, especialmente pelos,

[...] resultados de quadra, visto que era um trabalho competitivo, é uma coisa que eu gosto muito e também porque foi o trabalho que me deu mais prazer, foi o trabalho que eu senti que desenvolvi de uma maneira com melhor qualidade, eu tinha ótimos recursos pra trabalhar, dentro da SME, dentro do voleibol no Ginásio Arvorezinha. Eu não tenho nenhuma dúvida que na Educação Física foi o meu melhor trabalho. E, infelizmente, [...] foi um trabalho que foi terminado, digamos assim, por causa da política, mudou secretário, mudou a chefia do Ginásio e a coisa acabou se perdendo (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

Silvio narra que as aprendizagens realizadas na SME foram significativas porque aquele contexto proporcionava vivência em vários esportes e em diversos locais e considera que construiu aprendizagens significativas na docência. Silvio se diz um apaixonado por esportes desde criança e ressalta que praticou judô, futsal, vôlei, atletismo, saltos ornamentais, dentre outros, e relaciona que essas experiências foram alguns dos motivos considerados na opção pelo curso de Educação Física na Formação Inicial.

O esporte ocupa lugar central na prática pedagógica do docente Silvio na escola, especialmente o futebol e o voleibol; o basquete é trabalhado de forma menos central. Aliado a essas práticas, Silvio procura trabalhar com atividades de caminhada e de corrida (como forma de aquecimento) no início das aulas. Ao refletir sobre sua prática pedagógica na escola, Silvio, ao mesmo tempo em que destaca que suas aulas partem do entendimento de proporcionar algo diferente do que os estudantes fazem na sala de aula com as outras disciplinas, se questiona sobre a didática de sua prática pedagógica:

E a minha aula é uma aula que se baseia numa ideia de que o aluno tem que ser feliz naquele momento ali, que o aluno tem que curtir a escola naquele momento ali. Visto que o que chega pra mim do aluno é que nas matérias como Geografia, Matemática, Português, nas outras matérias em sala de aula, ele fica muito preso, ele fica muito parado, ele fica muito entediado. Então, nas minhas aulas, eu procuro que seja diferente. Às vezes, eu tenho um temor que as minhas

aulas deveriam ser mais didaticamente corretas, tipo assim, deveria ter mais exercícios de fundamentação da Educação Física, mais exercícios educativos, porém, a minha percepção diz que a aula tem que ser um pouco mais livre, dentro desse espaço escolar aqui, com as condições que eu tenho aqui pra trabalhar. [...] Então, eu prefiro trabalhar de uma maneira mais global o desporto, e, conseqüentemente, as aulas elas transcorrem dessa maneira, seja no futebol, ou seja no vôlei, ou seja no basquete, elas acontecem assim. [...] eu acho que eu posso dentro da minha experiência tornar a vida desses alunos um pouco mais leve, desse contexto social que eles vivem aqui, ajudá-los de uma certa maneira (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

O temor narrado pelo docente em relação à didática de suas aulas pode ser aproximado das reflexões que vem fazendo na escola quando observa as aulas de Educação Física que se realizam nesse contexto, tanto as suas quanto as de seus colegas. Ao refletir sobre sua prática pedagógica, questiona-se sobre seus fazeres e, do mesmo modo, relaciona sua prática a partir das condições estruturais da escola, por exemplo, material inadequado para realizar uma boa aula:

Bom, então, como eu tava te dizendo, o que que eu tenho pra trabalhar esses educativos? Eu tenho uma péssima bola de vôlei, uma bola dura, uma bola que machuca as crianças. Eu teria que ter várias bolas pra trabalhar porque as turmas são relativamente grandes, de vinte a trinta alunos e eu não tenho esse material e muitas vezes a gente solicita que tenha esse material, mas a escola por questões legais, ela entra numa licitação, ela compra, digamos assim, qualquer tipo de bola. Então, fica muito prejudicial tu trabalhar a parte educativa tendo um material ruim que vai machucar a criança e que a criança não vai aprender, não vai curtir e amanhã ou depois não vai querer jogar vôlei (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

Em duas cenas de diálogos construídos com Silvio foi possível perceber a reflexão que faz sobre sua prática pedagógica na escola, relacionando-a à experiência significativa que desenvolveu na SME; ao mesmo tempo em que se percebe, de certo modo, “imobilizado”⁵⁴ para agir de forma diferente da que vem trabalhando. Na primeira cena, Silvio observa a aula de vôlei de outro docente na escola e considera que estão sendo desenvolvidos elementos interessantes e os relaciona às atividades de vôlei que ele realizava na SME.

⁵⁴ Retomo o entendimento de Molina Neto e Molina (2009) quando tratam das formas em que os saberes inconscientes presentes na Formação Inicial, Permanente e prática pedagógica do professorado passam a se constituírem objetos de reflexão consciente, desnaturalizando, dessa forma, práticas fossilizadas. Assim, destaco que esses espaços de diálogos e de reflexões podem ser considerados momentos em que os docentes, ao mesmo tempo em que narram suas experiências, refletem sobre elas, ressignificando-as, pois, trazem suas experiências naturalizadas para o nível da consciência, a partir da reflexão sobre a ação, o que pode gerar uma nova ação.

Posteriormente, reflete que ele também daria uma aula interessante como àquela na escola, mas que não faz, sendo um dos motivos para sua não ação o material (bola) que não considera adequado, por desmotivar e machucar os estudantes. Silvio continua sua reflexão e explicita que,

[...] não entende porque não consegue fazer algo. Que, no ano passado, já tinha se dado conta do que está falando agora, de que deveria fazer algo diferente com as turmas [...]. Complementa, narrando que no ano seguinte terá que pensar em outras coisas pra fazer e reflete novamente que não sabe por quê não consegue mudar sua ação (Diário de Campo, 19/07/11).

Em momento posterior, Silvio retoma suas reflexões, observações e a dificuldade enfrentadas de mudar sua prática pedagógica na escola e narra:

‘Eu vejo as aulas dos professores e são aulas básicas que eu também sei fazer, coisas fáceis de fazer, que eu poderia fazer e não faço’. Pergunto por que ele não faz? Ou, por que ele acha que não consegue fazer? Silvio diz que não sabe. Que talvez tenha a ver com seu ‘perfeccionismo’ e cita, por exemplo, que tem algumas meninas fazendo a aula e outras sentadas. E comenta: ‘eu poderia dizer que, tudo bem, que pelo menos aquelas que estão fazendo a aula estão aprendendo’. Comenta que por isso gosta mais de escolinhas, porque ‘todos fazem e as atividades são até mais difíceis’. Fala também o que considera que seja a Educação Física na escola, que tem a ver com a ‘diversão’, e, também, porque pensava dessa forma quando era estudante no Ensino Fundamental, pois, na escola, os estudantes ‘passam a maior parte do tempo na sala de aula e que esse tempo da Educação Física tem que ser divertido’. A partir disso, que procura conversar e brincar com os estudantes, deixando a aula ‘mais leve’ (Diário de Campo, 10/04/12).

É possível perceber, a partir das narrativas de Silvio, de que modo ele confere sentido às suas experiências de trabalhos na SME e na SMED: na SME, considera ter realizado um dos trabalhos mais significativos na Educação Física em sua carreira, pela boa estrutura de trabalho e pelo reconhecimento a partir das atividades que desenvolveu nesse contexto⁵⁵; na escola, não se sente tão motivado, realizado e reconhecido. Ao mesmo tempo, o docente

⁵⁵ Silvio narra que na SME construiu um trabalho significativo tanto quando ingressou nessa Secretaria, realizando atividades nas Praças da cidade trabalhando com futsal, quanto no Ginásio Arvorezinha, em que, durante três anos, trabalhou com equipes masculinas e femininas de voleibol, as quais iniciaram com um grupo considerado pequeno, e que culminou com mais de setenta participantes. Nesse período, organizou campeonatos de voleibol com outras equipes, no Ginásio e em outros locais, participou de diversos torneios e jogos municipais obtendo bons resultados e vitórias com sua equipe. Com esse trabalho e as participações nos campeonatos Silvio ressalta que trabalhou no que gostava, com atividades esportivas de competição, sendo reconhecido tanto pelo grupo com o qual trabalhava quanto pela equipe do Ginásio e da Secretaria (Diários de Campo, 21/06/11, 09/08/11, 10/10/11).

se percebe desafiado, no contexto da escola, a lidar com a complexidade que envolve a prática pedagógica: materiais insuficientes, não participação de estudantes nas aulas, propostas de trabalho diferenciadas, dentre outros elementos. Do mesmo modo, Silvio confere sentido à Educação Física escolar, a partir de práticas pedagógicas que proponham diversão, alegria e atividades mais leves das que os estudantes vivem na sala de aula, e relaciona esses entendimentos às próprias experiências que teve enquanto estudante no Ensino Fundamental e de como percebia a vivência da Educação Física no contexto em que estudava.

Alto a essa reflexão o fato de Silvio, em algumas situações, perceber-se mais treinador do que professor, como destacou na seguinte cena: “Silvio conta que semana passada estava acompanhando os jogos da outra escola em que trabalha e comenta: ‘Seria interessante se tu pudesse me acompanhar nos jogos do João Antônio pra me ver como treinador’” (Diário de Campo, 26/09/11). Vale ressaltar que Silvio trabalha em outra escola da RMEPA e que, naquele contexto, em 2011, desenvolveu projetos esportivos de futebol masculino e feminino. No ano de 2012, os projetos não tiveram continuidade por readequações de atividades na escola. Apesar das práticas pedagógicas nos contextos da SME e da SMED serem constituídas de objetivos, estruturas, materiais e elementos diferenciados, o docente Silvio não considera essa diferenciação, e ao que parece, procura transpor suas experiências, reconhecimentos e frustrações de um lugar para outro, comparando-os e entendendo que sua prática não se difere nesses contextos.

Procurando compreender as narrativas de Silvio a partir dos contextos que as produziram, e, conectando-as com o contexto atual da escola, é possível pensar que Silvio está vivendo sem os pares com os quais dialogava anteriormente e, do mesmo modo, com relações ainda em construção com os novos docentes⁵⁶. Percebo que esse novo cenário está possibilitando a Silvio refletir sobre sua prática pedagógica, desacomodar-se, compreender os significados conferidos às suas experiências de trabalho, entender os fundamentos de sua ação e sua dificuldade em mudá-la, dentre outras reflexões. Penso que essas compreensões contribuem para entendimentos sobre o que, por que e de que modo os docentes realizam

⁵⁶ Em diversos momentos de diálogos com Silvio na escola foi possível perceber que lembra saudosamente dos colegas docentes de Educação Física que se aposentaram em 2011 e narra que ainda sente falta deles: “Ao chegar aqui [no início de seu trabalho na escola] eu tive a grata surpresa de trabalhar com dois profissionais que me acolheram bem, que eu acho que isso é uma coisa muito importante [...] ambos já se aposentaram” (Entrevista docente Silvio, 09/06/11).

suas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas, procurando um distanciamento de análises simplificadas dessas práticas e considerando a história de vida, as experiências e a reflexão sobre elas que os docentes realizam em seu cotidiano.

Diante do exposto até o momento, foi possível perceber algumas formas com que a Educação Física vem sendo construída, aprendida e narrada nos contextos pesquisados. Assim, as aprendizagens construídas nas aulas de Educação Física e os sentidos conferidos pelos estudantes a esse componente curricular podem ser sintetizados em cinco esferas, (1) práticas corporais e esportivas, (2) respeito, apoio e superação, (3) momento de liberdade do corpo, (4) saúde e possibilidade de cuidar do corpo, (5) lazer e a construção desse espaço no interior da escola e na comunidade. Assim, os estudantes, ao narrarem suas experiências escolares relacionadas às aulas de Educação Física o fazem a partir de diversas perspectivas, e, do mesmo modo, as aprendizagens que acontecem nessas aulas são múltiplas. Do mesmo modo, foi possível perceber que o esporte ocupa lugar central na prática pedagógica de alguns docentes, entretanto, há tentativas em tematizar outros temas da cultura corporal do movimento.

Nesse sentido, é possível pensar que Educação Física **nas escolas** vem vivendo, atualmente, de acordo com González e Fensterseifer (2009), a transição de uma atividade (fazer) para um componente curricular (construir um saber com esse fazer), procurando a ruptura com a “tradição do exercitar para” (melhorar a saúde, formar o caráter, desenvolvimento do homem integral, por exemplo), o que tem provocado à Educação Física, “[...] a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar” (p. 12). Assim, a Educação Física começa a ser pensada como um componente curricular e um espaço pedagógico com responsabilidades específicas articuladas a um projeto educacional de escola, e, para tanto, procura, dentre outras demandas, refletir sobre o propósito dessa instituição em uma sociedade democrática. Portanto, é possível pensar que os sentidos conferidos à Educação Física estão interligados aos sentidos conferidos à escola, o que pôde ser observado nas narrativas de alguns docentes quando, ao refletirem sobre o sentido da escola, complementavam: “e a Educação Física vai pelo mesmo caminho”.

González e Fensterseifer (2009), ainda, destacam que “[...] esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas” (p. 12) e ressaltam

que a Educação Física encontra-se “[...] entre o ‘não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (p. 12) [grifo dos autores]. Para esses autores, um dos propósitos da escola trata de “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (p. 21).

Parece-me que a Educação Física escolar se confronta, atualmente, com um duplo desafio: **1)** pensar-se enquanto área do conhecimento que tematiza a cultura corporal do movimento e de que modo pode introduzir os estudantes nesse universo de forma crítica; **2)** (e a partir disso) pensar-se enquanto componente curricular da escola, em sua contribuição nesse contexto e de que modo pode integrar-se e constituir um projeto de escola. Assim, González e Fensterseifer (2010) destacam que a Educação Física trata de uma dimensão da cultura e é responsável pelo conhecimento construído em torno dela; e que, no entendimento de componente curricular da escola,

[...] tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (p. 12).

Bracht (1999) já chamava a atenção de que a “[...] a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais” (p. 81). Pelo apresentado até o momento, é possível pensar que a Educação Física, na atualidade, vem constituindo-se componente curricular na escola, sendo percebida como um espaço capaz de insuflar discussões que sugerem uma busca de sentido, outrora preenchido pela atividade física e a prática hegemônica do esporte.

6.2.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e Educação Física

Para fazer algumas sínteses e propor reflexões que compartilho sobre escola e Educação Física considero que esta última se constitui uma área multidisciplinar, que

tematiza pedagogicamente práticas corporais da cultura corporal do movimento: esportes, ginástica, jogos, lutas, danças, e outras práticas do conjunto que constitui essa cultura.

Para compreender o que os docentes fazem nas escolas tornou-se necessário conhecer sua história, experiências docentes, processo formativo, o modo como constroem as relações no contexto escolar, dentre outros aspectos que constitui essas práticas.

Se por um lado é possível perceber que o esporte vem se configurado como conhecimento central entre os temas da cultura corporal de movimento trabalhado nas aulas de Educação Física, por outro, em minha perspectiva, os docentes das escolas pesquisadas estão comprometidos em modificar a cultura escolar em relação a essa prática. Nesse sentido, é necessário destacar que alguns docentes de Educação Física procuram organizar a sua prática pedagógica, relacionando os conhecimentos específicos da área com os conteúdos desenvolvidos pelos docentes referência em sala de aula, ou seja, procuram, a partir de suas condições de trabalho, realizar um trabalho em conjunto. Do mesmo modo, ainda, é possível perceber que outros docentes estão procurando pensar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica da Educação Física na escola, ao mesmo tempo em que procuram propor algumas mudanças na estrutura organizacional e pedagógica da área.

Os sentidos conferidos à Educação Física pelos estudantes e as aprendizagens construídas nessas aulas podem assim ser sintetizados: práticas corporais e esportivas; respeito, apoio e superação; momento de liberdade do corpo; saúde e possibilidade de cuidar do corpo; lazer e a construção desse espaço no interior da escola e na comunidade.

Em síntese, é possível compreender que Educação Física passa por um processo de mudança, visto que, vem sendo pensada como um componente curricular e de que modo pode estar articulada com o projeto pedagógico educacional de escola, e, para tanto, procura, dentre as demandas, refletir sobre o propósito dessa instituição em uma sociedade democrática. Portanto, é possível pensar que os sentidos conferidos à Educação Física estão interligados aos sentidos conferidos à escola, o que pôde ser observado nas narrativas de alguns docentes quando, ao refletirem sobre o sentido da escola, complementavam: “e a Educação Física vai pelo mesmo caminho”.

6.3 ESCOLA E OS DESAFIOS VIVIDOS PELOS COLABORADORES NO SEU COTIDIANO NA ATUALIDADE

Uma das frases da docente Dassiê, em relação aos desafios vividos no cotidiano da escola, além de contextualizar o momento que a professora vive ao desenvolver seu trabalho pedagógico como docente iniciante na RMEPA e de conferir sentido à escola na atualidade é: “São coisas de fora da escola que tão transbordando dentro da escola e na real, a escola, hoje, é mais esses transbordamentos do que escola em si, sabe?” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12). As coisas de fora e os transbordamentos referidos pela docente são os processos de mudança pelos quais vem passando a sociedade atual, impactando a escola e o que ali acontece.

Dassiê, da mesma forma que os docentes Henrique e Débora, passou, e ainda está passando, pelo “choque cultural”⁵⁷ vivido ao ingressar na RMEPA. Dassiê já tinha experienciado o trabalho docente em escola, nos três anos anteriores ao ingresso na RMEPA, quando trabalhou em três escolas de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre⁵⁸. Dassiê reflete que, ao mesmo tempo em que a experiência anterior forneceu apoio para que não desistisse do trabalho quando ingressou na RMEPA, não foi suficiente para ajudá-la a lidar com os desafios enfrentados no cotidiano da escola atualmente: “[...] porque, por mais que houvesse esses casos lá [na outra escola] não eram tão abundantes [como aqui na RMEPA]” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12); “Aqui na RMEPA temos que lidar com coisas que vão muito além da aula” (Diário de Campo, 27/06/11). Além disso, identifica que os desafios vividos em sua primeira experiência de trabalho docente eram desafios de adaptação, por exemplo, de estar construindo uma prática pedagógica em escolas sem os recursos adequados, de constituição de relações grupais, dentre outros. Já, na RMEPA, os desafios geram embates que a docente tenta resolver e não consegue,

⁵⁷ Saliento que a expressão “choque cultural” foi denominada pela docente Mirna – colaboradora da pesquisa que realizei na ocasião do Mestrado – para compreender sua experiência e os períodos desconfortáveis vividos quando ingressou na RMEPA. Mirna era docente em uma Rede Municipal da região metropolitana de Porto Alegre e destacava que as adaptações vividas ao chegar à RMEPA foram em relação aos estudantes, aos colegas docentes, à forma de trabalho, às diferentes culturas, dentre outras. Tive a oportunidade de dialogar sobre essas aprendizagens com os colaboradores da pesquisa atual e, consideramos que, o que viveram, e, alguns ainda vivem, pode, do mesmo modo, ser entendido como um choque cultural. Durante esta Tese, também apresento alguns autores que tratam tanto sobre a escola como uma “encruzilhada de culturas” como aqueles que ressaltam o “choque de culturas” vivido no cotidiano da escola.

⁵⁸ Débora, do mesmo modo, possuía experiência docente em outras Redes Municipais ao ingressar na RMEPA.

conferindo-lhe algumas sensações de frustração e impossibilidade docente: “E aí tu fica sempre nessa corda bamba assim sabe? [...] E isso são coisas de fora da escola que tão transbordando dentro da escola” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

Os casos e as coisas de fora que estão transbordando dentro da escola, com as quais a docente se depara, se referem à vulnerabilidade social vivida por estudantes e seus núcleos familiares em relação ao contato, uso e processos de reabilitação relacionados às drogas ilegais; crianças que vivem casos de violência doméstica; núcleos familiares “desestruturados” e envolvidos com alcoolismo; falta de clareza do que é direito e do que é dever dos núcleos familiares; manifestações de atitudes de violência entre estudantes (crianças e adolescentes) no interior da escola e nas aulas, dentre outros. Narro três cenas observadas que tratam desses transbordamentos da escola destacados pela docente Dassiê com os quais se confronta nesse contexto:

Antes de soar o sinal de término da aula no final da manhã, estou no pátio da escola. A mãe de uma estudante da escola chega, conversa com uma funcionária e conta que ficou sabendo que uma estudante estava ‘armando de pegar’ a filha dela na hora da saída. Conta que alguém lhe ligou na hora do recreio e disse que teve uma briga na escola, por isso, ela veio buscar a filha. Diz que vai falar com a diretora, porque isso não pode continuar (Diário de Campo, 22/03/11).

Após o primeiro momento da reunião pedagógica com o grupo de professores, estes se organizam para o segundo momento, em que se reunirão em mini grupos por ciclos de trabalho. A diretora pede que os docentes do ciclo C fiquem na sala e relata que uma estudante do terceiro ciclo tentou suicídio. Conta que a mãe veio conversar com ela e disse que a relação da estudante com a irmã estava bem ‘problemática’ e após um desentendimento entre as duas, a estudante ingeriu alguns comprimidos. A diretora pede para que os professores fiquem atentos ao retorno da estudante à escola, para poder ajudar no que for possível (Diário de Campo, 24/03/11).

Na hora do almoço na escola, Bianca, estudante do primeiro ciclo, conta que ‘ainda bem’ que seu pai não foi ao baile ontem, ‘porque se não ele bebe muito’. Conta que o baile é atrás da casa onde mora e que a tia dela, às vezes, vai junto para cuidar e trazer o pai dela (Diário de Campo, 24/10/11).

Sobre a complexidade do trabalho docente na atualidade e os desafios que os professores enfrentam na escola, Molina Neto e Molina (2004) lembram que,

as ações do professorado transcendem o ato de ministrar aulas, havendo expectativas, por parte da comunidade escolar e da própria administração, que elas abarquem outros campos de ação, além da educação escolar, face ao perfil da comunidade, cujas necessidades vão além das questões educacionais, caracterizando-se pela situação permanente de vulnerabilidade social. O

compromisso com esse tipo de trabalho está redefinindo a concepção de docência desses professores, seu papel na escola e suas atribuições perante a comunidade escolar (p. 241).

A partir dessa realidade, atualmente, Dassiê tem refletido sobre dois aspectos. Primeiro, está repensando seu futuro em relação ao trabalho em escola: “[...] e aí assim, eu gosto bastante de dar aula, mas ao mesmo tempo quando eu vejo o futuro eu não me vejo dentro de escola” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12). A docente também destaca situações de indisciplina, desrespeito e comportamento que considera inadequado de alguns estudantes nas aulas de Educação Física e que “se sente desrespeitada, pois os estudantes falam muitos palavrões, se xingam, brigam e não respeitam o professor” (Diário de Campo, 27/06/11). Em outro momento de diálogo com Dassiê, ela narrou que também “está refletindo sobre sua qualidade de vida e que tem percebido o trabalho na escola como muito desgastante, pois quando tem aula com o ciclo A de manhã e de tarde tem ficado muito cansada” (Diário de Campo, 10/10/11). Do mesmo modo, narra que,

ao chegar em casa, planeja as atividades, pesquisa diversos materiais, mas quando chega na aula, não consegue trabalhar o que planejou. Conta que um dia estava conversando com seu pai e ele lhe disse: ‘ah filha, isso passa, logo em seguida, tu tá como aqueles professores que largam a bola’. Dassiê comenta: ‘mas se é pra largar a bola não dá pra dar mais aula’ (Diário de Campo, 29/06/11).

Dassiê tem observado de que modo alguns colegas docentes estão lidando com as situações desafiadoras que enfrentam no cotidiano da escola, a partir de certa invisibilidade nesse contexto, que, em sua perspectiva, é uma estratégia de defesa utilizada pelos docentes para sofrerem menos. Ao mesmo tempo, reflete que, em momentos anteriores dessa experiência docente era mais crítica com essas posturas, mas, atualmente, entende que essa atitude é uma forma de autoproteção:

[...] e eu sou uma pessoa que sofro muito assim quando eu vejo algumas situações. E aí é o que eu digo, tipo, eu acho que eu não vou ter psicológico pra daqui a dez anos continuar em sala de aula, vendo as coisas acontecerem, das duas uma: ou eu vou sair de sala de aula ou vou ser a pessoa mais invisível aqui de dentro, sabe? Que vai entrar, que não vai se envolver com nada, que vai se socar na sala dos professores, que sai, dá aula e já se esconde, e não é o meu perfil, não é o meu perfil, eu até me envolvo demais. E tem alguns professores que antes eu até criticava muito assim, sabe? De, ‘olha ali, fica ali na frente do computador, fica na sala dos professores, cadê a professora?’ Mas é que chega num ponto que as pessoas já não aguentam mais e aí a única defesa, às vezes, que eu vejo que elas

têm, é se ausentar, sabe? [...] Então, era o que eu tava falando pro Henrique esses dias, eu não critico mais tanto quem faz essas coisas, porque no fim das contas, essas pessoas acabam se protegendo mais [...] e se a gente não se defende de alguma forma, o sistema nos enterra (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

A partir da experiência de Dassiê é possível compreender de que modo ela está lidando com os desafios enfrentados no cotidiano da escola na atualidade e os dilemas e contradições vividos. Ao mesmo tempo em que se confronta com as situações de vulnerabilidade vividas pelos estudantes que impactam sua prática pedagógica, percebe como alguns colegas docentes estão lidando com essas situações. Também, a reflexão sobre não se ver trabalhando em escola no futuro pode estar conectada ao fato de não considerar as possibilidades de “largar a bola nas aulas de Educação Física” ou “trabalhar na invisibilidade”. A prática pedagógica de Dassiê se distancia desses exemplos, inclusive, por estar construindo negociações e mediações pedagógicas com os estudantes, nas aulas de Educação Física, desde que chegou à escola, com o objetivo de propor algumas mudanças nessas aulas. A docente, ao refletir sobre seu papel na escola e as adaptações vividas nesse primeiro ano de trabalho, narra:

Então, eu acho que o papel do professor, hoje em dia, é muito mais ser mediador, sabe? De saber ter um controle tanto daquilo que é externo quanto o que é interno, conseguir dar aula apesar dos pesares assim, digamos, conseguir formas de contornar. Então, que nem eu tava contando da minha experiência aqui, tipo, eu cheguei, eu ouvia gritos de alunos e brigas com alunos direto porque eu não era a professora que largava a bola [...] hoje já consigo, hoje tá tranquilo, mas eu ainda passo por períodos em que eu tenho que dá uma aliviada nas aulas [...]. Isso eu não sofro mais, isso eu não tenho mais, os alunos já conseguem reconhecer o meu papel (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

O segundo aspecto que Dassiê tem refletido a partir da realidade vivida, trata de que, em alguns momentos e em algumas situações, confere à escola um papel assistencialista:

[...] eu acho que a escola [...] é cada vez mais assistencialista do que educadora, pelas obrigações que tão largando pra dentro da escola, por mais que os professores não queiram ver isso sabe, porque, ‘não, meu papel é ensinar’ [...] Então, tu vê, a escola tem um caráter cada vez mais assistencialista [...] porque as famílias têm que trabalhar, aqui dentro elas têm aulas de múltiplas coisas, alimentação, sabe? E, coisa que fora daqui elas não têm (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

Molina Neto e Molina (2004) chamam a atenção para que a escola e os processos formativos, por meio da perspectiva de escuta, considerem as expectativas dos docentes, as contradições e as condições estruturais em que realizam seu trabalho cotidianamente, para, a partir disso, capacitá-los para a compreensão e o enfrentamento do caráter dinâmico da realidade e da própria prática pedagógica que constroem no contexto escolar. Considero que, para capacitar docentes para o enfrentamento da dinamicidade da realidade social e da própria prática pedagógica, se faz necessário compreender os docentes como sujeitos aprendentes, com sentidos construídos sobre escola, Educação Física e possuidores de saberes e experiências vividas em outros contextos de trabalho. Assim, proponho a reflexão, nesse momento, sobre o docente iniciante na RMEPA e de que modo estão sendo acolhidos nesse contexto:

Dassiê narra uma atividade de formação da SMED que teve algumas semanas atrás e ao conversar com uma das assessoras pedagógicas sobre o trabalho que desenvolvia na outra Rede Municipal em que trabalhava, a assessora comentou: 'ah, tu também é viúva de outras Redes'. Outro fato que Dassiê destaca é que em janeiro de 2012 participará de uma formação para docentes novos na RMEPA e comenta: 'já estou na Rede desde março e no próximo ano é que vai ter essa formação' (Diário de Campo, 24/10/11).

Essa narrativa dá algumas pistas sobre como a RMEPA está lidando com os docentes iniciantes, como os vêm recebendo, como planeja os espaços para discussão de suas práticas, dentre outros elementos. Destaco que é possível pensar que o choque cultural vivido por Dassiê parece ser um fenômeno que tem ocorrido nesta Rede, pelo que foi possível observar na forma que a assessora da SMED se referiu aos docentes que trabalhavam em outras Redes antes de ingressarem na RMEPA. Alio a esse fato, a experiência das docentes Mirna (na realização da pesquisa do Mestrado) e Débora (nesta pesquisa), na qual consideraram a possibilidade de desistirem do trabalho docente na RMEPA pelas dificuldades que enfrentaram ao ingressar nesse contexto. Portanto, compreender a experiência de início do trabalho docente em um contexto específico e de que modo o sujeito a significa, se torna importante, porque os sentidos que os docentes conferem à escola estão conectados, também, às experiências de trabalho que desenvolvem nos diversos contextos de atuação. O docente Henrique assim narra sua experiência de ingresso na RMEPA:

Eu sou lotado aqui [na escola pesquisada], mas eu tinha mais duas escolas [quando ingressou na RMEPA]. Aí eu fui, uma eu abandonei porque não tinha a menor condição de convívio humano dentro da escola, tipo, a brincadeira das crianças era se derrubar e dar chute na cara. Tipo, uma colega chegou pra pegar o carro, tinha um buraco no teto do carro porque tinham jogado uma pedra desse tamanho [mostra o tamanho da pedra com os braços] do lado de fora pra dentro [do pátio da escola]. Então, era um lugar que não tava muito saudável. E a outra escola apesar de tudo, ainda me dou muito bem com os colegas e com os alunos quando encontro, mas tive um problema sério lá porque tinha um aluno envolvido com o tráfico e um desses traficantes pulou o muro pra cobrar ele durante a minha aula e aí eu fui defender o guri, e o cara voltou armado pra me pegar. Então, tipo, consegui resolver a questão na escola, mas a primeira chance de sair de lá eu saí, não preciso ter medo de ir trabalhar (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Do mesmo modo, a experiência de docente iniciante vivida na RMEPA e o ingresso nesse contexto foi assim narrada pela docente Débora:

A gente foi chamado na SMED e tinha um curso de formação e nos fizeram a seguinte proposta: quem quisesse quarenta horas ok, só que vinte era formação na SMED e o Juca Batista não tava terminada a escola, então, a gente seria remanejada pra qualquer escola da Rede. Então, comecei, na verdade, na Vila Castelo, aí eu fui lá pra Restinga e aí eu fiquei lá, eu acho que um mês e pouco e me deram turmas de progressão todas: AP, BP e CP. E foi, eu não gostei da experiência assim, achei péssima, achei muito difícil e eu quase larguei o concurso. Porque eu tava subindo pra trabalhar, chegando na escola e um aluno me apontou uma arma, colocou na minha cabeça e disse: ‘e aí sora, o que tu vai fazer?’, eu disse: ‘nada né’ e ele: ‘gostei’. Bah, cheguei na escola desabando né e aí falei, o Gabriel me disse, um colega meu disse assim: ‘Ah Débora, mas é que a gente tem que criar um escudo’. E aí eu comecei a dormir mal, toda uma semana assim, comecei a ficar preocupada, porque mexeu demais com o meu emocional e eu pensei assim: ‘bah se eu ficar correndo o risco a esse ponto eu vou largar, não há salário que pague isso’, sabe? Fiquei mal assim. Aí consegui me reestruturar e logo depois me chamaram pro Juca daí eu me fui embora. Daí a diretora perguntou se eu não queria ficar lá e tal, eu disse: ‘não, muito obrigada’, ainda mais, imagina tu iniciar só com turma de progressão? Nossa, qualquer um desiste! [...] É, eu acho que se eu tivesse ficado com as turmas que me deram, sinceramente, não sei se eu aguentaria, porque eu acho que é muito pesado, é muita violência, era muita indisciplina, era demais (Entrevista docente Débora, 28/03/12).

Tanto a narrativa de Débora quanto a de Henrique apresentam algumas situações vividas que, em conjunto, foram desafiadoras e decisivas em suas opções de sair das escolas em que iniciaram o trabalho na Rede na primeira oportunidade que tiveram. Débora, ainda avalia que não tem claro se continuaria sendo professora caso tivesse continuado na primeira escola. As narrativas de Dassiê, Henrique e Débora ressaltam que vivenciaram algumas dificuldades quando ingressaram na RMEPA, mesmo já possuindo experiências de trabalho construídas em outras escolas e em outros contextos, as quais podem ter menos

relação com o docente ser iniciante na profissão e mais em ser iniciante em um contexto novo de trabalho.

É importante ressaltar que a narrativa de Débora sobre seu ingresso na RMEPA e o choque cultural vivido na escola Vila Castelo foi uma experiência que ocorreu ao mesmo tempo em que ingressou em outra escola da Rede, quando teve a possibilidade de desenvolver o trabalho em rede narrado na categoria anterior. Assim, chamo a atenção para a influência do contexto nas experiências vividas e nas formas que os sujeitos as vivem e as significam. Portanto, é possível compreender que Débora construiu suas experiências de docente iniciante na RMEPA em um tempo histórico específico, entretanto, em duas escolas diferentes, e, em uma delas viveu o choque cultural, e, na outra, teve a possibilidade de experimentar um trabalho coletivo diferenciado. Desse modo, as formas de entrada em uma escola, as formações decorrentes desse processo, as turmas de trabalho, o grupo de pares, e os sentidos conferidos pelo sujeito a essas experiências, dentre outros, são elementos a considerar quando se analisa o processo de construção de significado de uma experiência. Assim, essas reflexões chamam a atenção para o modo que o docente experiencia o início do trabalho em um contexto específico e novo, o que significa aprender a lidar com diversos elementos: contexto de trabalho, forma como é acolhido ou não na RMEPA e na escola, primeiras turmas com as quais se confronta, as situações adversas que estão além da aula propriamente dita, dentre outros.

Em outra perspectiva, é possível pensar que os docentes Paulo e Julio experienciaram não um “choque cultural”, mas um “choque pedagógico” quando ingressaram na RMEPA, ao se confrontarem com algumas contradições entre o que conheciam do projeto de ciclos de formação da Rede e o que encontraram, de fato, nas escolas. As contradições vividas pelos docentes já foram narradas anteriormente nesta Tese e tratam de questões, especialmente referentes ao modo com que os docentes das escolas compreendiam e compreendem a interdisciplinaridade e a fragmentação do conhecimento.

É possível perceber, além disso, que a narrativa de Dassiê se conecta com a do professor Julio quando este narra suas aprendizagens de docente iniciante. Julio se percebe em meio às contradições entre o que acredita e o que, em alguns casos, tem que fazer para conseguir dar aula e destaca que esse é um dos desafios que enfrenta atualmente na escola, e se questiona: “De chegar e pensar assim, ‘bah eu tô fazendo um negócio muito conservador com os alunos assim’ e aí paro pra pensar, ‘bom, mas se eu não fizer isso eu não

vou dar aula, né?’ ” (Entrevista docente Julio, 02/07/12). Assim que, ao refletir sobre suas ações, procurando reconstruir novas práticas no cotidiano da escola, Julio complementa:

Então assim, às vezes, tu tem que fazer umas coisas que tu vê que remonta a uma época assim dessa linha até meio tecnicista. Mas, aí eu penso: ‘bah, eu tô tendo que fazer isso pra chegar um ponto em que eu possa começar a fazer uma discussão crítica com os alunos’, né? Ou seja, primeiro eu tenho que arrumar a casa pra depois, então, é complicado assim tu ter que, sei lá, às vezes, ter que, por exemplo, ameaçar aluno porque ele tá fazendo uma coisa, de tirar o aluno da sala, por exemplo, não tem coisa mais conservadora que isso, mas se tu não fizer isso, tu não vai dá aula, né? Ah, eu vou chamar teu pai, né? Ah, eu vou te mandar pra direção. Bom, mas aquilo ali não vai resolver o problema, mas tu precisa fazer aquilo porque se não tu não consegue nem minimamente começar a pensar (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Refletindo sobre a construção do trabalho docente na escola e construindo aprendizagens para dar conta de sua prática, Julio destaca algumas aprendizagens que tem considerado, para, de fato, conseguir dar uma aula mais crítica: primeiro, no caso de docente iniciante, ressalta a atitude de se situar dentro da escola, conhecer as turmas e construir uma organização inicial nesse contexto. Assim, as estratégias construídas para conseguir realizar uma prática pedagógica se aproximam dos desafios vividos pela professora Dassiê, quando narra as negociações que tem desenvolvido em suas aulas com os estudantes. A segunda aprendizagem citada por Julio conecta esse desafio (de mapeamento da situação e identificação do contexto) com o que pretende realizar a partir da área da Educação Física em suas práticas pedagógicas na escola:

[...] é um processo assim, uma construção interna que, às vezes, eu chego e m casa, ‘bah hoje a minha aula foi péssima porque eu não consegui fazer, eu tive que fazer umas práticas muito ruins, mas, bom, se não fosse aquilo eu não ia, nem aquilo ia sair’, né? E tem dias que eu penso: ‘não, hoje eu consegui, hoje as coisas saíram do jeito que eu queria, eu consegui fazer a discussão com os alunos que eu queria’, né? Porque eu penso assim, eu penso a Educação Física um pouco disso assim, de não só a prática pela prática, né? Mas sim, uma práxis, ou seja, uma reflexão em cima da prática, porque, enfim, não há nada que seja só teoria, não há nada que seja só prática, as coisas tão num processo [...]. Enfim, aquilo que é prático, tem que ter uma teoria pra retornar a prática, né? Eu acho, pelo menos na minha área, essa é a necessidade que eu vejo de poder fazer essa contribuição pros alunos (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

Já, a docente Dassiê ao refletir sobre o que significa dar aula de Educação Física ou o que é possível fazer nesse contexto na escola atual, narra: “Na real, a escola, hoje, é mais

esses transbordamentos do que escola em si, sabe? Então, o dar aula acaba não tendo muito sentido mais em alguns aspectos, sabe?” (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12). Corroborando o entendimento de Dassiê, a supervisora da escola, ao ouvir os relatos de docentes e acompanhar suas práticas pedagógicas na escola, narra que, muitas vezes, os professores, “têm que parar sua aula para resolverem algum problema de relacionamento, de comportamento, da família e o planejamento se modifica” (Diário de Campo, 09/11/10).

A docente Dassiê havia comentado, durante as observações que realizei no trabalho de campo, que, a partir dos desafios vividos na RMEPA, estava percebendo o papel docente e, nesse sentido, “[...] se percebendo em algumas situações do cotidiano da escola, como professor civilizador, por conta, dentre outros motivos, dos diversos elementos que os docentes devem controlar para poder dar aula” (Diário de Campo, 27/06/11). Posteriormente, continuou a reflexão:

[...] eu ainda acredito bastante nisso, infelizmente assim [...] porque a partir do momento que tem muito mais da escola além da escola, então, não tem como tu ter outra postura a não ser a civilizadora, aí é que tá. E é como eu falei agora no final [da entrevista] assim ó, pra tu poder ter um ambiente no qual tu possa trabalhar, algumas negociações vão ter que rolar, sabe? E querendo ou não, isso tá no papel civilizador também, né? Aí que tá, então, isso pega muito e eu acho que pra mim tá tudo dentro disso que eu te disse, sabe? De que tá cada vez mais complicado ser professor e eu vejo direto colegas por aí que tão contando os dias pra se aposentar, até a que tava no início do ano toda ‘ah me aposentar, ficar sem fazer nada’, já tá essa semana assim ó, ‘yes, eu tô saindo, eu tô saindo, chega!’. Já peguei com uma professora do jardim de infância que é hiper dedicada, que é hiper a fim da coisa, agora faltam dez anos pra ela se aposentar e ela veio me dizer ‘eu não sei se eu aguento’ [...]. E aí entra a questão do papel civilizador, sabe, dentro de uma sala de aula, pra tu conseguir dar aula, com a quantidade de conflitos que tu tem (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

Com base nas narrativas do docente Julio e da professora Dassiê é possível propor a reflexão sobre “docente civilizador” e “docente crítico reflexivo” e como, por exemplo, estão vivendo essas formas de ser docentes no contexto da escola e de que modo essas reflexões conferem sentido à escola. Assim, algumas situações de aula podem exigir que o docente assuma posturas mais conservadoras para dar conta da prática pedagógica, e, em outros momentos, possa trabalhar de forma mais crítica e reflexiva.

Já, para os estudantes, os desafios vividos no cotidiano da escola na atualidade, ou o que, em suas perspectivas não é legal na escola ou pode melhorar, estão conectados às formas de relações que constroem com colegas e às formas de intolerância vividas em

relação ao outro nos diversos contextos da escola. Assim, as brigas e as discussões (que acontecem entre os estudantes) e o desrespeito (que acontece entre os estudantes e entre estes e os docentes), tanto nas aulas quanto em outros espaços do contexto escolar (pátio, recreio, dentre outros), foram narradas como situações desafiadoras e desagradáveis experienciadas na escola:

Kátia: E a nossa escola é uma escola boa, o problema, às vezes, é que tem muita briga e a diretora vai, dá um bilhete e depois aí a pessoa fica ali, no colégio e faz alguma coisa errada, eles tinham que melhorar isso.

Lisandra: Coisa errada tipo o quê tu acha?

Kátia: Ai eles brigam demais, ficam correndo no corredor, ficam de baderna, parece que tão na casa deles, eles não tão nem aí...

Lisandra: E sempre foi assim ou tu acha que agora tá pior? Ou já foi pior e agora tá melhor?

Kátia: Agora tá pior, antes era melhor. [...] Eu acho que a nossa escola ela tinha que ter mais respeito, com os professores, com os alunos, com todo mundo. Porque tem muita, às vezes, muito guri assim discute por nada, já vão brigando, se pegando no pau por bobagem. Isso que eu acho que tinha que melhorar bastante. Ninguém gosta de ficar brigando assim e apanhar por não ter feito coisa nenhuma. Eu acho que tinha que melhorar isso na escola, tinha que ter mais respeito.

Lisandra: E isso acontece assim, onde, por exemplo, Kátia, na sala? No recreio? No pátio? Na hora de entrar? Não tem um horário específico?

Kátia: Olha, acontece mais no recreio assim. Eles não tão fazendo nada ali e vão procurar briga com um guri menor, os maior sempre é os que se prevelem dos pequenos e como é que eles vão se defender? Não consegue também, né? Porque se fosse com um do tamanho deles, eles não se metiam, ficavam ali na deles, não procuravam briga, é só pra provocar. Só se é uma coisa assim muito séria assim, por que tudo tem que levar na violência? Não precisa levar na violência, uma conversa simplesmente pode modificar a coisa, pode resolver. Não é bem assim, vou lá brigar com ele porque ele fez isso, isso e isso. Eu acho que tem que ter mais respeito no colégio (Entrevista estudante Kátia, 05/07/11).

A narrativa de Kátia representa as narrativas de outros estudantes, especialmente quando refletem e questionam sobre as brigas e as manifestações de violência que ocorrem na escola e de que modo essas questões procuram ser resolvidas nesse contexto: através de bilhetes encaminhados pela equipe diretiva. Os estudantes também chamam a atenção para o diálogo como uma alternativa para a não violência. A docente Dassiê, ao refletir sobre algumas estratégias pedagógicas que poderiam ser construídas na escola para lidar com os conflitos, narra:

Então, por exemplo, eu um dia tava falando com a diretora, ‘pega esse cara que tá aí incomodando o dia inteiro de manhã aqui, [que] fica chamando pra isso, praquilo, praquilo outro, por que que não se cria um programa de monitoramento sabe?’ [atividades diversas de monitoria no turno inverso]. Eu acho que tem que se criar estratégias pedagógicas pra escola continuar sendo educadora (Entrevista docente Dassiê, 03/07/12).

Do mesmo modo, situações semelhantes são vividas e narradas pelas estudantes Monique e Gerusa em cenas das aulas de Educação Física na escola:

Monique: Ah, assim, no vôlei eu não participo por causa que eu não sei jogar direito, então, aí eu nunca consigo dupla, aí eu não jogo assim. E só quando o futebol, quando as gurias jogam aí eu me integro...

Gerusa: É ruim porque depois os outros, as pessoas, tipo assim, eu não sou boa, imagina as pessoas falando: ‘ah tu é ruim, olha a bola, olha onde que ela tá’...

Monique: É...

Lisandra: E eles falam?

Gerusa: Sim...

Monique: Falam isso muito aí, por isso...

Gerusa: ... e eles brigam muito...

Monique: ... por isso que eu parei de jogar, sabe? Por causa que se não as pessoas ficam xingando e tal...

Gerusa: Eu não participo, por causa que, tipo assim, eu queria jogar muito vôlei, só que, tipo, eles iam ficar falando que eu sou ruim e eu não quero ouvir isso. Eu sei que eu sou ruim e é por isso que eu não faço coisas de vôlei (Entrevista estudantes Monique e Gerusa, 08/08/11).

Essas narrativas ressaltam que o desrespeito entre estudantes se manifesta, por exemplo, nos xingamentos, nas gozações, nas reclamações, nos apelidos. Esses desafios vividos no contexto escolar, de acordo com Neira (informação oral⁵⁹), estão associados aos sentidos conferidos à escola na atualidade que se referem ao enfrentamento do outro e do diferente, porque, sendo a escola um espaço público em que “o outro tem o mesmo direito de estar quanto eu”, um dos desafios da escola é o de lidar com a diversidade, ao mesmo tempo em que objetiva a formação de cidadãos democráticos. De acordo com esse autor:

⁵⁹ Marcos Garcia Neira. Palestra/Mesa: Teoria e Prática em Educação Física: currículos e realidade social proferida no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado na ESEF/UFRGS, Porto Alegre/RS, de 11 a 16 de setembro de 2011.

Perante a diversidade da população escolar, algumas vozes reclamam a necessidade de se criarem condições para a inclusão, elaborando um discurso que afirma as escolas como instituições que aceitam, valorizam e positivamente intervêm face à diversidade da população que as freqüenta. De fato, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que todos/as sejam seus beneficiários. E, se não forem, que se questione o por que não o são (NEIRA, 2008, p. 03).

As narrativas dos estudantes supracitadas chamam a atenção sobre os modos que os grupos lidam com a diversidade na escola, enquanto multiplicidade de formas de viver, pensar, sentir e agir. A estudante Kátia destaca a importância do diálogo para evitar ou tentar resolver os conflitos que emergem no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar a significação que Letícia confere às aprendizagens em relação ao respeito ao outro e como as conecta com as relações construídas entre os sujeitos na escola:

Ah, eu gosto dos professores, eu acho que os professores são legais, tem alguns legais, alguns chatos, assim, aprendo coisas. Eu acho que é importante [...] sei lá, os professores dizem assim que tem que respeitar uns aos outros, que tem que respeitar as pessoas, os professores, os colegas, eu acho que é importante isso, pra minha vida é importante (Entrevista estudante Letícia, 19/06/12).

Para finalizar essa seção, ressalto que, um dos entendimentos de uma educação que se pretende democrática, de acordo com Moll (2004), é o de caminhar em direção à diversidade: que o sujeito possa ser o que é e compreender que o outro seja como é; reconhecendo, assim, a existência de diferenças na escola.

6.3.1 Ideias Centrais da Categoria Escola e os Desafios Vividos pelos Colaboradores no seu Cotidiano na Atualidade

Dentre as ideias centrais apresentadas nesta categoria destaco que um dos desafios vividos pelos docentes no cotidiano da escola, na atualidade, refere-se às experiências narradas sobre o choque cultural que enfrentaram e alguns ainda estão enfrentando ao ingressar na RMEPA, o qual tem menos relação com o docente ser iniciante na profissão e mais em ser iniciante em um contexto novo de trabalho. O choque cultural pôde ser compreendido através de experiências desafiadoras e desconfortáveis vividas pelos docentes ao se confrontarem com as adaptações decorrentes do seu ingresso na Rede: em relação aos estudantes, às diferentes culturas, às formas de acolhimento da Rede e da

escola, dentre outras. Ao mesmo tempo, o choque pedagógico, vivido por outros docentes, contribuiu para perceberem algumas contradições ao ingressarem na RMEPA.

As situações de vulnerabilidade social que vivem os estudantes e seus núcleos familiares em relação ao contato, ao uso e aos processos de reabilitação relacionados às drogas ilegais; estudantes que vivem casos de violência doméstica; núcleos familiares “desestruturados” e envolvidos com alcoolismo; manifestações de atitudes de violência entre estudantes nas aulas, dentre outras, foram narradas pelos docentes como desafios com os quais têm que lidar na escola.

Em relação às práticas pedagógicas, os docentes narraram que as negociações, acordos e desacordos são processos diários que realizam nas aulas para que possam realizar sua prática e, por vezes, percebem-se mais críticos e reflexivos e, em outras, mais civilizadores, por conta, entre outros motivos, dos conflitos manifestados pelos estudantes, na escola, que interferem na prática pedagógica. Essas situações enfrentadas no cotidiano são consideradas, por alguns docentes, um dos desafios pedagógicos que as escolas e os docentes de Educação Física vivenciam neste momento.

Os estudantes narraram que os desafios vividos estão conectados às construções de relações sociais com os colegas que ocorrem na escola e às formas de intolerância vividas em relação ao outro nos diversos contextos da escola. Assim, as brigas e as discussões (que acontecem entre os estudantes) e o desrespeito (que acontece entre os estudantes e entre estes e os docentes), tanto nas aulas quanto em outros espaços do contexto escolar (pátio, recreio, dentre outros), foram narradas como situações desafiadoras e desagradáveis experienciadas na escola. Esses acontecimentos chamam a atenção para o enfrentamento do outro e do diferente e desafiam a lidar com a diversidade no contexto escolar.

É importante ressaltar que as reflexões construídas nessa categoria, de certa forma, foram atravessadas pelas experiências narradas, especialmente de docentes iniciantes na Rede. Considerei importante enfatizá-las por entender que o modo de acolhimento quando o docente ingressa na escola, as turmas que inicia o trabalho docente, a construção de relação com seus pares, as formações realizadas, o contexto social em que está inserida a escola, são aspectos que possivelmente vêm conferindo sentido à docência e à Educação Física escolar.

6.4 ESCOLA, MUDANÇAS E PROJETOS

Nessa categoria procuro refletir sobre as reflexões e as práticas de um projeto realizado na escola Rio Grande, com a finalidade de pensar sobre os sentidos da escola nos dias atuais. Inicio a reflexão com a narrativa do professor Paulo quando se refere ao projeto Mix, relacionando-o a outros fazeres na escola na atualidade:

O Mix, assim como o próprio projeto da escola, ele surge, tem algumas, digamos, pré-concepções, que é toda essa crítica à escola, digamos a escola moderna, a escola que se estrutura em cima de uma forma de trabalhar o conhecimento e o Mix surgiu com essa tentativa de dar um respiro um pouco pra essa situação até. Essa palavra de respiro ela é de uma colega nossa, que ela diz 'dá um respiro' né e como é que a gente respira de um outro modo numa instituição que é tão enrijecida em seus modos conservador, nos seus modos de ser, desde avaliar, de finalidade (Entrevista docente Paulo, 02/07/12)⁶⁰.

Paulo faz uma reflexão sobre a escola moderna como uma instituição conservadora e enrijecida em suas formas e em seus fazeres, e procura compreender maneiras e práticas, na atualidade, de se distanciar deste entendimento. A escola da Modernidade, referida por Paulo, pode ser compreendida como aquela que se estrutura em uma forma de trabalhar o conhecimento através da repetição, memorização, fragmentação, aprendizagem igual para todos (homogeneização), provas como verificação de aprendizagem (mensurabilidade), ênfase na razão experimental, dentre outras características que marcaram a gênese dessa instituição. O docente narra experiências vividas na escola, especialmente sobre as atividades do Mix, como uma forma de fazer diferente e de refletir sobre outros fazeres da escola, como um respiro.

O Mix trata de repensar os fazeres na escola, especialmente em dois aspectos: 1) na quebra da organização das atividades por área de conhecimento; 2) na possibilidade de

⁶⁰ Destaco que o termo "respiro" citado pelo docente Paulo, do mesmo modo, foi referido pela docente Débora. Penso que essa analogia confere um sentido para a escola como um local em que é possível construir contextos em que aprendizagens significativas aconteçam. Entendendo que a respiração mantém a vida e que através dela o ser vivo realiza trocas com o meio ambiente (entre o interno e o externo), compreender algumas atividades ou projetos que ocorrem na escola como um respiro, trata de entender que os sujeitos do contexto escolar estão construindo aprendizagens, experiências, trocas com os outros e com o mundo. Nas narrativas dos docentes o termo respiro também pode ser compreendido como uma forma de fazer diferente e de viver algo coletivo.

horizontalizar as relações pedagógicas ressignificando lugares e saberes, possíveis de perceber entre:

- a) **docentes e estudantes:** que constroem juntos as situações de ensino e de aprendizagem;
- b) **equipe diretiva, SOE, SOP e docentes:** que procuram refletir de forma conjunta sobre o que se faz na escola cotidianamente e que pensam em práticas pedagógicas para além da disciplina de origem e da área de formação;
- c) **áreas de conhecimento:** representadas pelas atividades construídas a partir de uma temática específica e de interesses dos estudantes.

Assim, proponho a reflexão sobre a escola a partir dessa experiência. O projeto Mix acontece na escola Rio Grande, sendo no ano de 2010 realizado no turno da manhã em 2011 no turno da manhã e tarde. Atualmente é desenvolvido às quintas-feiras, das 7h50min às 9h50min e das 13h20min às 15h20min⁶¹. A cada trimestre os docentes individualmente ou em duplas organizam, planejam, realizam e avaliam práticas pedagógicas a partir de um tema específico, considerando os interesses dos estudantes. Esses Mix são apresentados para todas as turmas no início de cada trimestre e os estudantes se inscrevem naquele que desejarem realizar. No ano de 2011 e 2012, os Mix oferecidos no turno da manhã foram os seguintes:

⁶¹ A quinta-feira é o dia que ocorrem, nas escolas pesquisadas e, em grande parte das escolas da RMEPA, no período após o recreio de cada turno (manhã, tarde e noite), as Reuniões Pedagógicas. Esse espaço é considerado um avanço pelos docentes como a constituição de um espaço pedagógico em que o grupo docente da escola se reúne para tratar de assuntos diversos. O Mix ocorre no período anterior ao recreio e, após o recreio, acontece a reunião pedagógica.

1º trimestre-2011	2º trimestre-2011	3º trimestre-2011	1º trimestre-2012	2º trimestre-2012
<ul style="list-style-type: none"> • Grêmio Estudantil da Rio Grande* • Mosaico/Arte/Paisagem • Mitos e Crenças • Sabores da Rio Grande • Cultura • Filoescritura de Kafka • <i>Music and Fun</i> • Memórias • Contando a História da Festa Junina da Rio Grande • Naturalizando as Deficiências • Todo Mundo pode Aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Grêmio Estudantil da Rio Grande * • Mosaico • Mitos e Crenças • Cinemix • Filoescrituras com Kafka • A Quinta Essência de Mário Quintana • Arte/Ciência/Paisagem • Como Funciona o Brasil? • Do Compasso ao Espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Grêmio Estudantil da Rio Grande * • Mosaico • Mitos e Crenças • Cinemix • Filokafka • LIAUMIX • Inglês • Internet • Do Concreto ao Abstrato • Sexualidade • Preparação para o Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros Poéticos Musicais na Rio Grande* • Mosaico • Mitos e Crenças • Customização • Jogos da Vida * • Jornal da Escola • <i>Internetês</i> • Sexualidade para Meninas 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros Poéticos Musicais na Rio Grande* • Mosaico • Mitos e Crenças • Cinema • Customização • Escrileitura • Jogos da Vida * • Jornal da Escola • Inglês • Pesquisando eu também Aprendo
(Diário de Campo, 19/05/11)	(Diário de Campo, 21/07/11)	(Diário de Campo, 06/10/11)	(Diário de Campo, 22/03/12)	(Diário de Campo, 21/06/12)

Quadro 7: Mix de 2011 e 2012 da escola Rio Grande.

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

* Mix com docentes de Educação Física.

É importante ressaltar que a ação motivadora do formato atual do Mix está conectada a um projeto anterior de 2010. Naquela ocasião, os docentes planejavam, às quintas-feiras, uma atividade diferente a ser trabalhada e organizada especificamente para esse dia e, com o passar do tempo, essa atividade foi sendo ampliada e reestruturada, constituindo o projeto MIX. A partir da consideração positiva de seus impactos, reflexão e avaliação, alguns docentes que trabalhavam na escola nos dois turnos, sugeriram ampliá-lo para o turno da manhã, no atual formato.

A apresentação do Mix acontece da seguinte forma: a cada trimestre o responsável por cada Mix apresenta-o a todas as turmas da escola, na quinta-feira anterior à data de início do mesmo. No primeiro momento da manhã, os docentes se organizam para falarem em todas as turmas sobre o modo com que cada Mix será desenvolvido. Assim, há uma

rotatividade de apresentações, na qual os docentes iniciam em uma turma e a cada cinco/dez minutos vão trocando de sala⁶².

No segundo momento da manhã, após as apresentações, cada docente vai para uma turma e realiza as inscrições dos estudantes, retomando os Mix oferecidos e a quantidade de vagas disponíveis para aquela turma. Os docentes procuram organizar essa etapa tentando argumentar com os estudantes os seguintes aspectos: que voluntariamente escolham um Mix observando o número de vagas; caso não consigam realizar o Mix no trimestre em pauta, podem fazê-lo no próximo (caso seja oferecido); reflitam sobre a oportunidade de experimentarem atividades e aprendizagens diferenciadas. Havendo maior número de estudantes do que vagas, realiza-se um sorteio. Como se trata de uma ocasião em que ações democráticas são manifestadas, envolvendo possibilidades de escolha e decisão, esses momentos não são livres de conflitos, de descontentamentos, de disputas, que são mediados pelos docentes, e, nem sempre, naquele momento, é possível equilibrar as vagas com os desejos de alguns estudantes. Posteriormente, durante a semana seguinte as inscrições, a formação do grupo de cada Mix passa por alguns ajustes pelos Serviços de Supervisão e Orientação da escola que procura equilibrar especialmente a relação entre o desejo dos estudantes e o número de vagas oferecidas para sua turma, através das que não foram preenchidas em outras turmas ou com a procura de outro Mix que também possa interessar ao estudante. Nesse momento, em minha perspectiva, se constitui a primeira ressignificação de lugar desse projeto: cada grupo do Mix é formado por estudantes dos ciclos B e C, assim, a turma de cada ano ciclo dá lugar à turma do Mix tal, como destaca o docente Julio:

Eu acho que o Mix tá sendo um espaço bem positivo nesse sentido assim, porque ele quebra com algumas lógicas, por exemplo, tem ali alunos de B 30 a C 30, né? E a gente trabalha a mesma coisa, ou seja, eles tão numa faixa etária que é distinta, mas entendendo eles dentro dum ciclo de formação do conhecimento, eles tão próximos, né? Então, não tem porque não trabalhar a mesma coisa pra todos. Acho que quebra um pouco a estrutura [o fato] de eles estarem misturados com alunos de várias turmas, quebra um pouco daquela rotina e a gente pode trabalhar outros conceitos, outras questões que fogem um pouco dessa linha da disciplina (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

⁶² Nessas oportunidades de apresentação inicial dos Mix acompanhei o professor Julio, em 2011 (Mix do Grêmio Estudantil), e os docentes Julio e Paulo, em 2012 (Mix Encontros Poéticos Musicais).

A quebra de algumas lógicas, estruturas e rotinas, citada pelo docente, pode ser aproximada com o entendimento de Hernández (2007) quando destaca algumas narrativas naturalizadas sobre a escola configuradas no século XVI e ainda presentes na atualidade, por exemplo: de que a única forma de agrupar os estudantes na escola é por idades; apenas um professor deve trabalhar com cada turma; os livros-texto são a fonte principal do aprendizado; o espaço da sala de aula há de ser fechado para facilitar o controle do grupo; as provas dão conta do que os estudantes têm aprendido; separar por disciplinas é a melhor forma de planejar o que se deve ensinar; os horários fragmentados são a única maneira de organizar o tempo escolar; dentre outras citadas anteriormente nesta Tese.

Assim, é possível pensar que a construção de conhecimentos, a partir de uma disciplina específica, dá lugar à construção de conhecimentos a partir de um tema. Do mesmo modo, considero que esse grupo do Mix possibilita aos estudantes transitarem em espaços de aprendizagem diferentes, nos quais convivem com colegas não apenas de ano ciclo diferente, mas, inclusive, com colegas de outro ciclo, dialogando, argumentando, aprendendo sobre os temas de cada Mix e na relação com outro. A ressignificação de saberes é manifestada tanto na forma como os estudantes convivem no Mix, construindo conhecimento nas trocas entre docentes e estudantes, quanto na relação que constroem com este conhecimento tratado nesse contexto.

Entretanto, é necessário refletir que o Mix é organizado pelos docentes, assim, algumas características da área de formação e da disciplina que eles trabalham na escola podem se manifestar. Contudo, esse não é o elemento determinante da prática pedagógica que ocorre nesse espaço, porque os docentes propõem formas diferenciadas de construir o conhecimento. Destaco que compartilhei os escritos dessa categoria com os docentes colaboradores e com outros dois docentes da escola⁶³, para que, dentro de suas

⁶³ Murilo e Cecília são docentes com os quais tive a oportunidade de dialogar durante o trabalho de campo sobre as atividades da escola. Destaco que após o retorno das observações do professor Murilo, agendamos um encontro na escola para conversar sobre outras observações que fiz no texto e na forma como as atividades do Mix estavam sendo narradas. Assim, foi possível confrontar algumas das descrições e interpretações que eu havia realizado do projeto com a perspectiva do docente. Do mesmo modo, Murilo sugeriu disponibilizar o texto à docente que compartilha o Mix, especialmente por considerar significativa a forma que os estudantes narraram as aprendizagens construídas. Quando dialoguei com a docente, ela salientou também ser interessante alguém externo a atividade conversar com os estudantes sobre o que pensam do Mix, pois possibilita focar outra perspectiva, para além da do docente responsável pela atividade.

possibilidades de tempo e desejo, lessem e contribuíssem com o que estava narrando sobre a experiência do Mix.

Assim, o docente Murilo, após uma leitura atenta, destacou que ainda é muito discutido entre os docentes essa questão do Mix tratar ou não de conhecimentos trabalhados nas aulas dos demais dias da semana, inclusive, dividindo opiniões entre os docentes. Há um grupo que entende que o Mix pode se constituir como mais um espaço para ser trabalhado os conteúdos que estão sendo desenvolvidos diariamente nas aulas. Já, outro grupo de docentes entende que o Mix pode ser um espaço em que trabalhe diversos e quaisquer temas, os quais não necessitam de uma relação direta com o que está sendo tratado pelas disciplinas nos outros dias. E também argumentam que a própria constituição dos grupos do Mix, por estudantes de anos-ciclos e ciclos diferentes, não possibilita que isso ocorra, pois em cada ano ciclo são trabalhados conteúdos diferenciados da mesma disciplina, e, no Mix, os estudantes estão misturados. Já, o docente Paulo destaca outras reflexões:

Mas o Mix ainda tem, a gente tem chamada, tem uma perspectiva de avaliação, mas ele já é um respiro. E aí acho que o Julio é bem feliz quando diz assim, que 'a gente dá uma experimentada de se ver num outro lugar que não é o que a gente costuma estar', né? A gente se vê, tanto que o Mix assim, a gente é exigido em cima das afinidades, das aprendizagens que tu quer desenvolver. Nós mesmos que agora estamos com música e poesia, a gente não tem, digamos, formação nem em música, nem em poesia, mas a gente tá indo de atrás. Então, o que que significa isso? Tu aprende e recupera algo que nenhum professor deveria de perder, que é a vontade de tá pesquisando, né? A vontade de pesquisar, de se ver num outro espaço, de se experimentar. E aí a palavra experimentar também já é um conceito dessa crítica que se faz dentro de uma escola moderna, que ela deixou de experimentar. Então, como é que a gente experimenta o pensamento de um outro modo? Como é que tu se experimenta formando um grupo com diferentes faixas etárias? Como é que tu te experimenta com um colega que tu nunca trabalhou junto, que não trabalha e daquele momento começa a trabalhar e daqui a pouco já é uma outra experiência? (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

A narrativa de Paulo chama a atenção para o docente como sujeito aprendente – que, a partir de situações pedagógicas novas, é desafiado não só a aprofundar conhecimentos sobre o tema em pauta, mas a construir metodologias para debatê-lo nos encontros – e também sobre as possibilidades de ressignificação de lugares e de saberes, conferindo sentidos à escola, relacionados à experimentação de outras formas de fazeres: na experiência do docente planejar a partir da relação com outros conhecimentos; na

construção de afinidades, de aprendizagens e de pesquisas sobre os temas que pretendem trabalhar no Mix; no diálogo com outros docentes, compreendendo sua forma de pensar e procurando realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar; o trabalho com diferentes grupos estudantis (etários) na mesma turma; ou seja, é possível pensar que essa vivência possibilita uma experimentação, reflexão e reconstrução da própria experiência docente. O Mix Encontros Poéticos Musicais, organizado pelos docentes Julio e Paulo, foi assim apresentado aos estudantes nos primeiros encontros:

Os docentes conversam com a turma, apresentam o Mix e destacam que nos encontros pretendem trabalhar com músicas e poesias, por serem elementos que mexem com os sentimentos das pessoas e transformam o que estão sentindo. Do mesmo modo, as pessoas podem transformar o que estão sentindo em música. Assim, pretendem trabalhar com leituras, análises e construções de poesias e também refletir sobre a poesia presente na música. Pretendem que os estudantes criem poesias próprias e que possam transformar os textos produzidos em arte, manifestada e apresentada através de diversas linguagens: escrita, corporal, musical, dentre outras (Diário de Campo, 22/03/12).

O docente Julio propõe uma reflexão sobre o impacto do Mix na rotina da escola, especificamente sobre a quinta-feira, e narra:

Julio: E outra coisa, até já tinha comentado contigo, né? Por exemplo, o número de casos de ocorrência de qualquer tipo de confusão é completamente nulo no dia do Mix, né? Não sei se tu já percebeu isso [perguntando para Paulo]?

Paulo: É, isso, isso é, isso é fato...

Julio: Por que será, né? Ou seja, porque o envolvimento deles [estudantes] com a escola é diferente, né? Ou seja, eles tão ali porque eles querem, né? Eles tão fazendo uma coisa que foge do que eles têm como ideia construída historicamente de como é uma aula, né? Eles ficam mais tempo juntos, são duas horas, ou seja, é um bloco de duas horas que, com certeza, se fosse em uma aula de uma disciplina eles não iam aguentar, eles já não aguentam uma hora, né? Às vezes, a gente, professor, tem aulas que tu tá lá com quarenta minutos, quarenta e cinco minutos, tu tá completamente desgastado e ali quando a gente vê, 'olha, bah, falta quinze minutos pra acabar as duas horas'. Ou seja, é todo um processo diferente que desconstrói um pouco com essa lógica e que dá uma possibilidade de conhecimento diferente pra eles assim (Entrevista docente Julio, 02/07/12).

O docente avalia e reflete sobre as características estruturais do dia do Mix, em que os estudantes permanecem um tempo maior com a mesma atividade e com os mesmos docentes; não estão constituídos nas suas turmas de origem; as confusões e casos de intervenção da equipe diretiva, por exemplo, quase não acontecem; e os estudantes

circulam muito mais no espaço da escola, visto que algumas atividades do Mix acontecem em outros locais que não somente na sala de aula: no pátio, na biblioteca, no laboratório de informática (caso dos Mix Mosaico, LIAU, Cinemix, Jornal da Escola). É possível pensar que nesse dia, conforme narra Julio, os estudantes constroem outro envolvimento com a escola, estando nesses espaços porque escolheram a atividade, possibilitando, assim, uma mudança no entendimento de saberes e de espaços instituídos e conhecidos nesse contexto. Destaco que Moll (2004) chama a atenção para algumas estratégias, na escola, que permitam a construção de grupos de estudantes por idade, afinidades, trajetórias e desejo pelo conhecimento e ressalta que essas novas organizações podem representar uma ruptura importante no atual contexto escolar, “[...] permitindo inclusive pequenos trânsitos intra-escolares de um grupo a outro para a realização de projetos ou ações educativas específicas” (p. 109). Narro outro momento que observei das atividades do Mix Encontros Poéticos Musicais:

Para a atividade de hoje a sala está com formato diferente: as classes e as cadeiras foram encostadas na parede. Logo que os estudantes entram, Paulo diz para sentarem no chão. Poucos estudantes sentam. Em seguida, Paulo diz para pegarem uma cadeira e sentarem em círculo. Julio inicia a atividade falando sobre o que pretendem fazer no dia de hoje, que a proposta é pensar a poesia através da paisagem, depois irão fazer uma audição de tipos diferentes de música e, por fim, em grupos, procurarão criar sons usando materiais diversos e o próprio corpo. Primeiramente, os docentes propõem um exercício de “ouvir o silêncio” e para tanto, em grupos, os estudantes observaram os ruídos no pátio da escola. Na audição de músicas instrumentais, os estudantes foram desafiados a perceber quais instrumentos musicais estavam presentes nas músicas. Posteriormente, os docentes questionaram sobre o que sentiram ao ouvirem as músicas, se tiveram vontade de dançar ou mexer o corpo em algum momento. Por fim, os docentes distribuem diversos objetos: livros, potes, taças de alumínio, estojo, jogo americano de mesa, tacos, bola de basquete, pedaço de madeira, dentre outros e propõem que, em grupos, os estudantes criem sons diversos com os materiais disponíveis e também com o próprio corpo para apresentarem ao grande grupo (Diário de Campo, 19/04/12).

É necessário destacar que o trecho acima trata de um apanhado sobre o que foi realizado nesse dia. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que nesse Mix, os docentes procuraram construir conhecimentos aproximando a poesia e a música, como espaços de manifestação de sentimentos, pensamentos e percepções humanas sobre a vida. Assim, a partir de alguns poemas iniciais escolhidos pelos docentes e de músicas sugeridas por eles e pelos estudantes, o grupo era desafiado a refletir sobre os temas apresentados, manifestar opiniões e discuti-las em pequenos grupos e produzir escritos próprios. Nos encontros desse

Mix, as formas de os estudantes exporem aos colegas o que aprenderam em cada dia foram diversificadas: através de leituras de seus escritos, criando ritmos musicais, apresentando uma dança, dramatizando cenas específicas, dentre outras.

É possível refletir que a questão da escolha e de como os estudantes podem exercê-la na escola a partir do Mix, conectada ao que desejam aprender e conhecer, carregam de sentido o que experienciam nesse contexto, construindo, assim, aprendizagens significativas.

No segundo trimestre do ano de 2012, foi possível perceber algumas alterações na organização e no planejamento do Mix. Uma delas tratou da apresentação dos projetos para os estudantes que se configurou em outro formato: o primeiro momento, em que os docentes expõem o Mix que pretendem desenvolver, ocorreu em dois espaços: no refeitório da escola e em uma sala de aula. Assim, todas as turmas foram divididas em dois grupos, permanecendo um grupo em cada local. Em minha perspectiva, esse foi um momento importante, pois, docentes e estudantes estavam juntos em um mesmo espaço, compartilhando assuntos de seus interesses.

No refeitório, a supervisora da escola fez uma abertura e, posteriormente, os docentes realizaram a apresentação dos Mix. A supervisora lembrou aos estudantes que o momento do Mix é um espaço em que “coisas diferentes vocês podem aprender na quinta-feira. Assim, escolham com responsabilidade para não se arrependarem depois” (Diário de Campo, 21/06/12). Outra mudança realizada, por exemplo, foi em relação ao Mix de Inglês, em que a docente, na apresentação do projeto, salientou que, nesse trimestre, estava priorizando estudantes das turmas C 20 e C 30, porque no primeiro trimestre houve mais inscrição de estudantes das turmas B 30 e C 10. Outra alteração nesse trimestre foi a criação de um Mix para trabalhar especificamente com estudantes com dificuldades de aprendizagens (12 estudantes) com o objetivo de dar conta de algumas dificuldades específicas. É possível perceber que essas ações modificaram uma das ideias do projeto: de que os estudantes possam escolher o Mix do trimestre.

Assim, alguns desafios e ajustes dessa forma de trabalho na escola ainda estão sendo identificados e avaliados tanto por docentes quanto por estudantes, por exemplo: os tempos e os espaços escassos para planejamento das atividades pedagógicas; como lidar com as situações de estudantes que não foram sorteados para o Mix que desejam e acabam fazendo outro não por opção; ou, ainda, com os estudantes que se inscrevem em um Mix,

mais pelas relações de amizade e de identificação com o grupo do que pelo interesse no tema do projeto; dentre outras.

Procurando confrontar minha interpretação e a dos docentes, apresentadas até o momento, exponho a seguir as narrativas dos estudantes sobre o Mix. Optei em deixar suas narrativas mais amplas, por entender, nesse momento, que suas considerações sobre o projeto – que não estão livres de críticas e de reflexões –, contribuem para a compreensão de como cada sujeito significa, interpreta e confere sentido individual a mesma experiência vivida de forma coletiva na escola:

Fragmento de narrativa da estudante Beatriz (Entrevista em 02/07/12)

Aqui tem o Mix e ele procura ensinar de uma forma diferenciada e que o aluno procure a escolher o que quer estudar, que até influencia no futuro, porque no futuro a gente vai ter que escolher o que estudar e isso é bom, que a gente comece fazendo já na escola, ajuda muito. E foi uma ideia precursora dos alunos porque a escola, todo ano pede sugestões. Elas sempre tão pedindo sugestões dos alunos e muita gente sugeriu isso: um dia que a gente trabalhasse coisas diferentes e projetos. [...] todo trimestre, ele vale como uma matéria normal, né? Porque a única diferença é só que a gente escolhe o que estudar, mas de qualquer forma, é uma coisa que nós vamos estudar e que vamos ser avaliados, mas é igual. [...] vem despertando alguns gostos, por exemplo, agora eu estou no Mix de Mitos e Crenças, junto com a Melissa e isso desperta um conhecimento que vai além do que a gente é acostumado a aprender, sabe? E isso bem, eu antes, desde pequena eu queria ser historiadora, eu gostava dos canais de televisão e eu via uns negócios, parecia que eu não entendia, entende? Só que agora eu entendo e eu vejo que é uma, é um negócio legal, então eu considero sendo uma opção estudar História, Mitologia, essas coisas. [...] E isso [dois docentes dando aula] também é diferente da sala de aula, porque tem assim esse negócio de sistema de alunos, alguns são mais bagunceiros e outros não e quando a gente mistura alunos de uma turma, de outra, podem vir [que] todos virem bagunceiros. Então, eles [docentes] tão ali pra ajudar e também pra diferenciar opiniões, porque normalmente no Mix a gente trabalha assuntos que levam em conta a opinião de cada um [...] então, acho que por isso fizeram essa junção de professores pra cada um ter a sua opinião e ajudar um ao outro.

A reflexão de Beatriz chama a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que percebe que a atividade do Mix pode ser compreendida como uma disciplina como as outras na escola, destaca que a diferença se faz presente na escolha do que estudar no trimestre, além de possibilitar a construção de conhecimento de forma diferenciada: trabalhar em grupo; discussão sobre os assuntos do Mix; confronto, consideração e respeito à opinião de cada um, por exemplo. Assim, a opção de escolha do que estudar e a forma diferenciada de como o conhecimento é construído confere ao Mix outros sentidos quando confrontados com o que ocorre nos outros dias da semana, por tratar de conhecimentos que vão além daqueles que os estudantes estão acostumados a aprender. Beatriz também considera que o Mix leva em conta a opinião dos estudantes e que essa atividade colabora nas escolhas que

os estudantes podem fazer sobre o que querem estudar e trabalhar no futuro, além de contribuir para compreender situações vividas no seu cotidiano. Assim, um dos sentidos conferidos por Beatriz à escola é o de um local que possibilita e oportuniza as escolhas que o sujeito pode fazer no decorrer de sua vida.

Fragmento de narrativa do estudante Vitor (Entrevista 04/06/12)

Agora quando eu vim pro Rio Grande, aqui no colégio que a gente tá, é muito bom, sabe? Por causa que aqui é tudo novo, Mix, aqui é tudo inovado, tem a informática, tem a quadra que é uma quadra ali nova, bem feita, cercadinha, tudo bonitinho, o colégio é grande, tem a horta ali, tem tudo que um aluno precisa pra aprender. E até acho que é uma pena ter só até a oitava série aqui, porque podia ter de noite, o primeiro e segundo ano. [...] aqui [no Mix] foi onde que eu dei um passo, entendeu? Um passo muito avançado, eu fui palestrante na universidade da UFRGS a senhora já sabe, né? [...] sobre um projeto que eu fiz, que é um dicionário ouvindo a sonoridade das frases, não realmente o que ela quer dizer, mas sim pelo que a gente entende que ela tá falando [...]. Que vai mais pelo que tu entende da fonética, coisas assim. Eu tenho esse dicionário das palavras em casa, que é bastante legal, eu já apresentei pelo colégio e agora a sora de Redação, eu apresentei pra ela, a narração em RPG, daí ela tá usando um projeto que eu apresentei pra ela, usando com os meus colegas, que são da mesma turma que eu e eles estudando junto um projeto que eu mesmo criei. Então, vê que os professores reconhecem bastante as nossas, o que a gente também oferece, ouvindo o que a gente também oferece, não só o que eles oferecem. Eu acho que isso é um grande avanço da escola. Os professores consideram, a escola de uma forma geral considera, a escola fala o que ela tem pra apresentar e escuta o que a gente tem pra apresentar ou acrescentar, entendeu? Eles nunca dizem 'ah é isso aqui que a gente tem', não, 'olha isso aqui que a gente tem, mas a gente pode mudar se vocês tiver alguma coisa pra gente acrescentar ou pra gente melhorar assim'. Então, a escola tá, não se engrandece acima do aluno. [...] Bem, começou assim do nada [Mix], a diretora, a Fernanda chegou pra nós, falou que tinha uma apresentação nova de um trabalho mais elaborado, pra não ficar só naquela pressão de colégio, colégio, colégio, colégio e ela achou que se desse uma bagunçadinha a gente ficaria mais sabe, mais solto dentro do colégio, ficaria melhor pra nós, daí ela pegou e fez essa proposta do Mix. Daí todos os alunos concordaram, por causa que ela perguntou se a gente queria mesmo que tivesse o Mix ou se a gente não queria, aí todo mundo concordou. Daí tá, quando todo mundo concordou ela fez o Mix. Daí eu comecei no Filoescritura que eu fiquei dois anos praticamente, quase um ano e meio só no Filoescritura, daí foi que eu consegui a palestra na UFRGS, fiz esse dicionário, escrevi um livro, fiz um monte de coisa e daí começou a expandir. Daí os alunos começaram a ver que o que a gente aprende em aula a gente põe em prática praticamente em todos os Mix. Eu fiz também o Mix de Inglês e muita coisa que eu queria aprender eu aprendi no Mix, muita coisa que eu não conhecia eu conheci no Mix de Filosofia, que foi escritura com Filosofia, que a gente trabalhou um escritor chamado Kafka. [...] Daí eu tentei fazer uns outros Mix só que não identifiquei muito, mas fiz um projeto legal. Mas o Mix eu acho que é pra gente dá uma evoluída no que a gente já sabe aprendendo algo que a gente descobre entendeu, através dele. [...] [esse trimestre] tô fazendo o da sora Cecília que é de Escriteitura, que tu escreve o que tu pensa. Escreve o que tu é modificando a sua pessoa entendeu? Sendo, dando uma melhorada, dando uma valorizada na vida, de uma forma escrita entendeu? Uma forma bem pessoal, bem acho que é subjetiva.

A narrativa de Vitor é significativa, pela reflexão que realiza sobre o Mix, tanto em perceber esse espaço de aprendizagem na escola (de forma coletiva), quanto em discutir suas próprias aprendizagens nesse contexto (de forma individual). Inicialmente, Vitor reflete e relaciona as aprendizagens realizadas no Mix com as que ocorrem nas disciplinas em sala

de aula e estabelece uma relação entre as atividades do Mix e as realizadas nos outros dias sugerindo que o Mix pode ser compreendido um catalisador e uma forma de ligação entre as disciplinas.

Outro destaque da narrativa de Vitor refere-se à oportunidade que teve, no contexto do Mix, de construir e aprofundar conhecimentos diferenciados, de criar um projeto, de escrever um livro, de participar de atividades fora da escola, dentre outras. Do mesmo modo, chama a atenção para algo que está sendo avaliado e discutido pelos docentes: o tempo de cada Mix e como esse tempo pode se refletir sobre o tempo pedagógico necessário para que as aprendizagens possam ser construídas nesse contexto. Por exemplo, os docentes têm percebido que alguns Mix necessitam de mais de um trimestre para que as aprendizagens possam ser desenvolvidas, porque envolve um tempo diferenciado; outra reflexão refere-se ao grupo que participa do Mix, se este deve ou não se manter, ou seja, é interessante que o grupo se modifique a cada trimestre ou que permaneça o mesmo por dois ou três trimestres? Essas são algumas discussões que demonstram que, tanto docentes quanto estudantes estão refletindo sobre a experiência vivida no contexto da escola e construindo novos fazeres e outros sentidos nesse contexto.

Fragmento de narrativa do estudante Leandro (Entrevista 07/06/12)

O Mix começou o ano passado e foi uma parte que eu gostei, porque o ano passado teve o Mix do Grêmio Estudantil, daí teve até essa iniciativa de todos os alunos continuarem esse Grêmio Estudantil e acabou não continuando, o ano passado eu achei até que foi bom os Mix, né? Teve bastante, bem sortido na questão de gostos, eu gostava bastante do Grêmio Estudantil, teve esse Mito e Crenças que eu tô esse ano que era bem diferente, né? Eu acho que ano passado tavam bem diferentes. Esse ano eu não gostei muito porque não tem o Grêmio Estudantil, que eu acho que ficou muito parecido entre eles. Porque eu, no caso, eu queria que tivesse o Grêmio Estudantil de novo pra gente organizar algumas coisas, tanto que o campeonato [de futebol] que eu fiz esse ano não foi pelo Grêmio Estudantil [...] e os Mix agora eu achei que ficou muito igual e os bons, legais, eles tão muito cheios. Então, tem poucos alunos num Mix e no outro Mix tá lotado, entendeu? Então, tem sobrando vaga em algum e algum tão faltando. E, também, na troca de Mix que seria quando acabou um trimestre, eu acho que quem fez um Mix não poderia fazer aquele mesmo que fez [antes]. Então, nesse ano, no primeiro trimestre, o pessoal fez o Mix e gostou e nesse ano tava todos os que fizeram a vez passada naquele Mix e tinha poucas vagas. Então, fica ruim pra quem não fez aquele Mix ainda e quer fazer. Então, não tem vaga pra quem quer fazer e tu acaba entrando num Mix, no caso, que tu não queria tá ali [...]. Eu fiz o Mito e Crenças [no primeiro trimestre] [...] e agora eu tô de novo no Mito e Crenças porque nos outros não tinha vaga pro que eu queria e um que menos seria chato né, seria o Mito e Crenças, então [...] eu queria o de mosaico. Então, não tinha vaga pro mosaico, então, eu tive que entrar em um outro né, então, entrei nesse. [...] Tem gente desde o ano passado que tá no mosaico, todos os Mix a pessoa tá, tem um colega meu tá todos, tá desde o ano passado no mosaico.

A narrativa de Leandro retoma a discussão citada anteriormente de como organizar as vagas, os desejos, o tempo para construir as aprendizagens, as trocas de Mix nos trimestres, dentre outros desafios percebidos na realização do projeto. Leandro argumenta ser importante a rotatividade de estudantes em cada Mix, para que todos possam experimentar os projetos apresentados.

Fragmento de narrativa do estudante Everton (Entrevista em 08/06/12)

Everton: Eu acho interessante [o Mix], que é bom pra gente aprender outras coisas fora do contexto, fora das matérias do dia-a-dia. Eu acho que é bom assim pra gente se interessar por outras coisas, pra gente aumentar nosso aprendizado.

Lisandra: Qual é o que tu tá fazendo agora?

Everton: Aprendendo, pesquisando, uma coisa assim...

Lisandra: E no ano passado o que tu fez?

Everton: Eu fiz o Grêmio Estudantil que era muito legal, eu fiz o Mix lá de internet [...] e eu fui no Mix de música também e Inglês.

Everton, do mesmo modo que Beatriz e Vitor, chama a atenção para o fato de que as atividades do Mix proporcionam o aprendizado de conhecimentos muito além dos construídos no dia-a-dia da escola.

É possível pensar que, em relação ao exposto até o momento, a atividade do Mix confere sentido à escola na atualidade, propondo algumas mudanças de formas, de espaços, de organizações, de práticas pedagógicas, de propostas de construção de conhecimentos, dentre outras. As ações do projeto, do mesmo modo, proporcionam aos docentes formas de realizar um trabalho coletivo a partir da interlocução com outros docentes e com os estudantes. É possível pensar que o projeto possibilita quebras de algumas institucionalizações de tempos, de espaços e de formas de conhecer e de construir conhecimentos na escola. De acordo com Moll (2004),

o sentido de mudar a escola só terá validade para quem vive a escola se as pequenas experiências cognitivas, estéticas, afetivas e sociais, produzidas nos inúmeros nichos de criação construídos nas dobras da escola, puderem ser compartilhados por seus protagonistas (p. 110).

Por nichos de criação a autora entende a presença de pequenos grupos de docentes ou docentes individualmente que, com o grupo de estudantes, e com ou sem apoio das

estruturas de poder da escola, criam práticas pedagógicas significativas de aprender e de conviver no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, Moll e Rabelo (2010), ao refletirem sobre a experiência cotidiana de ser jovem na atualidade destacam que essa experiência, de certa forma, chama a atenção dos jovens para uma “[...] adaptação à transitoriedade da vida, percebendo-a como ligeira, passageira ou, até mesmo, descartável” (p. 01). As autoras ressaltam a importância do papel da escola na construção de experiência que auxilie o jovem a buscar um significado que dê sustentação à sua vida e ressaltam que,

a escola, para além da obrigatoriedade que a caracteriza, tem o desafio de reconhecer, cobrar de si mesma e efetivar o cuidado de introduzir em seu texto/contexto a letra "h", afirmado assim sua possibilidade como o lugar de escol(h)a mediante a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e, conseqüentemente, nos seus destinos: escola/escolha. Uma escolha sustentada pelo autocuidado, pela autonomia e pela criticidade, pilares da promoção de relações vinculares saudáveis na escola (p. 01) [grifo das autoras].

Assim, pensar o sentido da escola e sua relação com a escolha, tanto no que ocorre no seu cotidiano quanto nas escolhas de vida com que os jovens são confrontados, é para o que chamo a atenção nesse momento. De acordo com Moll e Rabelo (2010), reconhecer o papel da escola-escolha proporciona o desenvolvimento da autonomia do cidadão jovem, a partir do delineamento de caminhos possíveis. Assim, as estudantes Beatriz e Melissa, ao refletirem sobre o sentido da escola o fazem relacionando-o às atividades desenvolvidas nesses contextos:

Beatriz: [...] eu acho que, bom, ninguém nasce sabendo [...] e ela [escola] ensina a escolher. Porque quando nós iniciamos, começamos a estudar, nós não podemos escolher o que vamos aprender, só no caso dessa escola que é o Mix, mas a gente não escolhe o que vai aprender e eu já ouvi muita gente [colegas] chegar pra comentar comigo ‘ah, mas o que que vou usar isso? O que que eu vou usar isso?’. Bem, tu tem a opção de escolher. E eu acho que é isso uma das coisas que a escola ensina. Poder mostrar um mundo aberto, uma mente aberta assim pra tudo que nós podemos tentar.

Melissa: Bom, no Mix até porque eu acho que é legal isso da gente poder ter um aprofundamento de uma matéria que a gente goste, que a gente queira escolher (Entrevistas estudantes Beatriz e Melissa, 02/07/12).

Nesse sentido, relacionando as opções de escolhas na escola com o projeto Mix e com as narrativas apresentadas, destaco dois elementos: 1) a possibilidade que os

estudantes vivenciam, em conjunto com docentes e com a gestão da escola, de participarem das decisões que ocorrem em seu interior; e 2) a oportunidade que o projeto proporciona aos estudantes no que se refere à escolha do que desejam estudar em determinado trimestre.

A partir do exposto até o momento e propondo aprofundar a reflexão sobre o projeto Mix, narro algumas cenas observadas do Mix do Grêmio Estudantil, desenvolvido pelo docente Julio e que acompanhei na escola no ano de 2011. A intenção inicial desse Mix foi abordar e discutir o que seria um Grêmio Estudantil, suas principais ações, como poderia contribuir na vida dos estudantes, como os estudantes poderiam colaborar com o Grêmio da escola, refletir sobre a constituição desse coletivo a partir da História do Movimento Estudantil, dentre outros temas. Posteriormente, com o objetivo de organizar esse coletivo na escola, o grupo propôs a construção de um Estatuto do Grêmio, e, em discussões com os demais colegas, organizaram o processo eleitoral do Grêmio.

Nos trimestres seguintes, as atividades do Mix objetivaram colocar em ação os diversos projetos sugeridos no primeiro trimestre: Rádio do Grêmio, Jornal do Grêmio, Cine Clube, Campeonato de Futebol, organização de um espaço físico para o Grêmio, *blog* do Grêmio, lanche na escola, dentre outros. A autonomia e a iniciativa dos estudantes para construir o Grêmio Estudantil da escola, suas formas de representação a partir das pessoas eleitas, e os processos democráticos para sua organização, também foram discutidos nesses trimestres. Os objetivos do Grêmio Estudantil, como forma de organização e de representação de todos os estudantes da escola, foram retomados e a organização de projetos diversos foi tematizada. Esse espaço, do mesmo modo, foi discutido como um local em que os estudantes pudessem lutar pelos seus direitos e conhecerem seus deveres (Diário de Campo, 27/07/11).

Para dar conta, inicialmente, de dois dos projetos sugeridos (organização de um campeonato esportivo e a venda de lanche na escola) os estudantes e o docente decidiram dividir a turma em dois grupos, e cada um deles se responsabilizou por uma dessas ações. A partir disso, (1) os grupos refletiram, discutiram, e argumentaram, entre si, formas de realizar as ações; (2) em um segundo momento conversaram com colegas de outros Mix, passando nas turmas para narrar o que estavam pensando e ouvir sugestões e, finalmente, (3) relatavam e discutiam o que tinham realizado no grande grupo do Mix do Grêmio:

Julio reúne o grupo no final do encontro e pergunta como foi a conversa nas salas de aula. Eles contam que foi legal, que alguns colegas ouvem, outros não, alguns quiseram saber detalhes sobre o campeonato, se tinham que pagar, sugeriram que tivessem jogos de outros esportes, além do futebol. Do mesmo modo, sugeriram que poderia ter vôlei e que os jogos poderiam ser menino junto com menina. Leandro fala sobre a coletividade que poderia ser trabalhada se os jogos fossem mistos. Beatriz organiza um relato sobre a atividade do Mix no dia de hoje e o grupo do lanche se prepara para fazer a divulgação na próxima semana (Diário de Campo, 11/08/11).

Assim, os estudantes foram confrontados a partir de situações práticas (projetos que queriam concretizar) a refletirem e a organizarem coletivamente formas para realizar os projetos. No decorrer do Mix, os grupos foram conversando sobre as formas de organização coletiva (quem ficaria responsável por qual tarefa), discutiam seus pontos de vista sobre os projetos, ouviam as perspectivas dos colegas, e dúvidas foram sendo solucionadas nos grupos e nos encontros seguintes: O que fariam com o dinheiro arrecadado do lanche? Quais seriam os melhores dias para vender o lanche no recreio? Quem poderia jogar no campeonato? Quais seriam as regras básicas do campeonato?

Posteriormente, ao conversarem com a equipe diretiva sobre os projetos do Mix do Grêmio, emergiram novas sugestões para que os projetos pudessem ser realizados: “O grupo do lanche comenta que foi pedido, por parte da direção da escola, um cardápio para saber o que pretendiam vender na escola, porque não pode ser vendida qualquer coisa” (Diário de Campo, 11/08/11). O mesmo ocorreu com o grupo do campeonato em que foi solicitado que organizassem inicialmente como seria o campeonato (regras, datas, participantes). Nos encontros seguintes, os grupos retomaram suas ações e houve novas discussões sobre os possíveis cardápios de lanche, a elaboração de algumas regras do campeonato, dentre outras. Foi possível perceber que as reflexões realizadas no minigrupo, ao serem socializadas com outros grupos (colegas, equipe diretiva, grupo maior do Mix) produziam outras e provocavam novos questionamentos, por exemplo, a solicitação do cardápio chamou a atenção dos estudantes sobre o porquê de não poderem vender qualquer lanche na escola. A partir disso, foram discutidos elementos da Lei Municipal de Porto Alegre⁶⁴ que estabelece

⁶⁴ Lei nº 10.167, de 24 de janeiro de 2007 (Porto Alegre), que estabelece, no Município de Porto Alegre, normas para o controle da comercialização de produtos alimentícios e de bebidas nos bares e nas cantinas das escolas públicas e privadas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3400.htm>.

algumas normas para o controle da comercialização de produtos alimentícios e de bebidas nos bares e nas cantinas das escolas públicas e privadas da cidade.

Refletindo sobre o protagonismo juvenil em uma escola da RMEPA, Oliveira (2011), a partir da formação de um Grêmio Estudantil e de uma Rádio Escola nesse contexto, destaca que esse protagonismo significa uma proposta pedagógica de compreender a juventude não a partir de “ações sistematizadas ou receitas de bolo”, mas, sim, de algumas ações que possibilitem a implicação de estudantes em situações que envolvam iniciativa, autonomia, responsabilidade, coletividade e pensamento crítico. Portanto, esse protagonismo refere-se a uma modalidade de ação educativa em que “[...] criam-se espaços e condições que possam estimular o envolvimento do estudante, na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e em outros espaços de suas relações sociais” (p. 13). É possível compreender que discutir sobre protagonismo juvenil na escola envolve considerar os estudantes sujeitos de iniciativas, de participações ativas e construtivas nesse contexto:

Essa participação, no entanto, é pautada na democracia, com a participação autêntica do educando, sem coagi-lo ou manipulá-lo, de forma a contribuir com seu desenvolvimento pessoal e social, de maneira autônoma, solidária e comprometida (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Ao mesmo tempo em que os grupos se organizavam para realizar os projetos, o docente Julio propôs a leitura e o estudo de alguns capítulos do livro “Por que participar da política?”⁶⁵, em que as discussões se centraram em compreender o significado da palavra política, a importância das pessoas se interessarem por política, a necessidade de criação de grupos para troca de ideias, dentre outros temas.

O espaço desse Mix foi observado como um local em que outros setores da escola estiveram presentes, entre as quais a Supervisão Escolar que participou em uma ocasião, dialogando com o grupo sobre o interesse de participação dos estudantes na “Conferência Municipal da Criança e do Adolescente” (Diário de Campo, 25/08/11). Já, em um momento posterior, os estudantes se organizaram para participar do congresso da “União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre”, avaliado por Julio, como uma participação significativa pela oportunidade de conhecerem outros estudantes e outras

⁶⁵ SAMPAIO, Plínio Arruda. **Por que participar de política?** São Paulo: Sarandi, 2010.

formas de organização coletiva, de dialogarem em outro contexto além da escola e, também, porque os estudantes se organizaram de forma autônoma para esse congresso (Diário de Campo, 08/12/11).

Ao refletirem e realizarem sobre as ações do Grêmio Estudantil, os estudantes foram percebendo que algumas delas não dependiam somente dele e que precisariam contar com outras formas de apoio: dos demais colegas da escola, de docentes, da Equipe Diretiva, dentre outros. Ao refletir sobre as ações do Grêmio na escola enquanto forma de organização coletiva e a participação dos colegas nesse processo, Beatriz ressalta a importância dos estudantes falarem por si próprios, e não somente através do Grêmio:

É que os alunos, eles tinham que ter mais oportunidades de expor a sua opinião porque tem oportunidades, mas quando tem oportunidades e aí não, 'ah não vai falar? Não vai falar? Não vai falar nada?', aí fica aquela pressão sabe? Eles têm que falar por si mesmos, aí chega uma aluna, fala pra mim: 'ah tu é presidente [do Grêmio] né?', 'sim, sou presidente', 'ah, eu acho isso, isso, isso e tal e tenho me incomodado com isso, isso e isso'. Chega uma oportunidade eu vou lá e falo [com a direção da escola, por exemplo], 'ah, alguns alunos me reportaram tal coisa'. E eu acho que isso tinha que ter mais participação dos alunos em certas decisões (Entrevista estudante Beatriz, em 02/07/12).

Oliveira (2011), ao refletir sobre o Grêmio Estudantil e as ações desenvolvidas nesse contexto, percebe que esse espaço “[...] aposta no desenvolvimento da cidadania, da criatividade e das potencialidades dos estudantes, através de situações que propiciem a construção coletiva e solidária, na solução de problemas do cotidiano escolar” (p. 53). E ao conectar a experiência de construção do Grêmio Estudantil com a Rádio Escola e com a Educação Física escolar, compreende que,

[...] são estratégias fundamentais para os estudantes construírem um maior vínculo afetivo com a escola, aumentando sua permanência neste ambiente, como um espaço de vivências, nas relações com o saber e na representação de uma identidade local, o que se constituiu na experiência analisada. Também, percebo tal relação como importante para a escola e sua dinâmica, contribuindo como perspectiva e alternativa pedagógica, no intuito de pensar em outros espaços, onde os estudantes possam se apropriar e interagir, na construção do seu próprio crescimento (p. 142).

Ao realizar a avaliação do Mix do Grêmio Estudantil, especialmente entre os projetos que tinham pensado e o que, de fato, conseguiram concretizar no ano de 2011, Julio ressalta

que construíram conquistas importantes durante o ano, pois a organização do Grêmio ocorreu dentro do horário do Mix e, geralmente, em outras escolas, o Grêmio tem uma sala e acontece em horário que não é o das aulas, geralmente no turno inverso (Diário de Campo, 08/12/11). Do mesmo modo, Julio retoma algo que já havia comentado em outros momentos, de que procurou ajudar os estudantes a construírem o Grêmio da escola, mas que eles devem tentar se organizar sozinhos. E destaca que o desafio para o ano de 2012 parte de uma reflexão dos estudantes sobre de que modo o Grêmio pode ter continuidade e que, para tanto, envolve responsabilidade, organização e trabalho coletivo. Leandro complementa, lembrando que é necessário ter companheirismo entre os colegas e parceria para poderem ajustar os projetos, e Beatriz sugere, por exemplo, que o Grêmio possa buscar algumas dessas parcerias com pessoas do bairro (Diário de Campo, 08/12/11).

Foi possível perceber que o Mix do Grêmio Estudantil constitui-se em momentos nos quais os estudantes, ao mesmo tempo em que discutiam possíveis ações desse coletivo no interior da escola na organização de projetos e de atividades diversas, também desencadearam reflexões que contribuíram para que pudessem compreender seu contexto de ação e formas de lidar com as situações reais vividas no cotidiano da escola.

Moll (2004) chama a atenção para que os docentes possam estar atentos e perceberem qual o melhor lugar para os estudantes na escola, “[...] com que grupo de colegas e com que professores, por meio de qual ou quais projetos de trabalho podemos garantir seu desejo de permanência na escola e sua aprendizagem [...]” (p. 109). Ao refletir sobre a escola na atualidade, Costa (2008) destaca que,

somos sujeitos sociais, e, portanto, nossas aprendizagens acontecem a partir da interação no e com o mundo. Somos seres de inter-relação. A escola, ao negar isso, nega também nossa humanidade; por isso, recriá-la é nossa tarefa. Promover vivências de solidariedade, fraternidade e democracia é nossa luta cotidiana, para que possa pulsar vida humana dentro da escola (p. 327).

Assim, ressignificar os lugares e saberes que se constrói na escola, sugere compreender docentes e estudantes como construtores de relações de aprendizagens, mediados pelo conhecimento e pela relação desse com o mundo.

6.4.1 Ideias Centrais da Categoria Escola, Mudanças e Projetos

O processo de análise dessa categoria pode ser sintetizado, considerando as reflexões e as práticas de um projeto realizado na escola Rio Grande, com o objetivo de pensar sobre os sentidos da escola nos dias atuais. Esse projeto, denominado Mix, trata de repensar os fazeres na escola, especialmente em dois aspectos: 1) na quebra da organização das atividades por área de conhecimento; 2) na possibilidade de horizontalizar as relações pedagógicas, ressignificando lugares e saberes. Essa ressignificação de saberes é manifestada tanto na forma como os estudantes convivem no Mix – construindo conhecimento nas trocas – quanto na relação que constroem com esse mesmo conhecimento tratado nesse contexto.

É necessário mencionar que a cada trimestre os docentes, considerando os interesses dos estudantes, organizam, planejam, realizam e avaliam práticas pedagógicas centrados em um tema específico. Nesse sentido, é possível pensar que a construção de conhecimentos, a partir de uma disciplina específica, dá lugar à construção de conhecimentos a partir de um tema.

Há uma discussão que permeia o debate sobre o projeto tratar ou não de temas trabalhados nas aulas dos demais dias da semana, dividindo opiniões entre os docentes. Se, por um lado, há alguns docentes que entendem que o Mix pode se constituir como um espaço em que as áreas de conhecimento tenham relação com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos no momento, por outro, há docentes que manifestam a sua contrariedade, entendendo que o Mix pode ser um espaço em que se pode trabalhe diversos temas, os quais não necessitam de uma relação direta com o que está sendo tratado nas disciplinas em sala de aula. É possível perceber, além dessas discussões, que alguns docentes estão mobilizados em torno da busca de ações que evidenciam formas de um pensamento progressista. Um exemplo é quando propõem que os grupos do Mix se constituam por estudantes de diversos anos-ciclos e ciclos.

É possível considerar que o Mix oportuniza aos estudantes transitarem em espaços de aprendizagens diferentes, nos quais convivem com colegas não apenas de ano-ciclo diferente no mesmo ciclo, mas, com colegas de outro ciclo, dialogando e argumentando sobre os temas abordados no projeto. Alguns estudantes destacam que a oportunidade de escolher o que estudar, e a forma diferenciada de como os conhecimentos são construídos,

confere ao Mix outros sentidos quando confrontados com o que ocorre em outros dias da semana, por tratar de conhecimentos que vão além daqueles que estão acostumados a aprender. Do mesmo modo, percebem o projeto significativo, considerando as reflexões realizadas sobre o Mix, tanto em perceber esse espaço de aprendizagem na escola quanto em discutir suas próprias aprendizagens nesse contexto.

É possível pensar que, em relação à análise apresentada, nessa categoria, a atividade do Mix confere sentido à escola na atualidade, propondo algumas mudanças de formas, de espaços, de organizações, de práticas pedagógicas, de propostas de construção de conhecimentos, dentre outras. As ações do projeto, do mesmo modo, proporcionam aos docentes formas de realizar um trabalho coletivo a partir da interlocução com outros docentes e com os estudantes. É possível pensar que o projeto possibilita quebras de algumas institucionalizações de tempos, de espaços e de formas de conhecer e de construir conhecimentos na escola.

Foram narradas algumas observações e reflexões sobre o Mix do Grêmio Estudantil na escola, em que foi possível perceber que esse espaço constituiu-se em momentos nos quais os estudantes, ao mesmo tempo em que discutiam possíveis ações desse coletivo no interior da escola na organização de projetos e de atividades diversas, também desencadearam reflexões que contribuíram para que pudessem compreender seu contexto de ação e formas de lidar com as situações reais vividas no cotidiano da escola, através, por exemplo, de formas de organização coletiva; formas de relacionar-se com a diversidade; planejamento e realização de projetos; vivências de situações que envolviam coletividade, ação, responsabilidade e reflexão sobre o vivido; exercício de voz, argumentação e escuta da perspectiva do outro; tomada de decisões e solução de problemas do cotidiano escolar, dentre outros.

6.5 PENSAR O SENTIDO DA ESCOLA É PENSAR O SENTIDO DA VIDA

Como apresento na epígrafe desta Tese e retomo nessa categoria, o docente Paulo, ao final da entrevista, chama a atenção para a seguinte reflexão:

Pensar o sentido da escola é pensar o sentido da vida, que é pensar o sentido das coisas, então é pensar o sentido da vida, porque ali naquele espaço que a gente tá vivendo, dá o nosso sangue, dá o nosso carinho, dá a nossa esperança pras pessoas que tão ali envolvidas (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Ao encerrar a entrevista, me apercebi em um dilema, pois, ao mesmo tempo em que concordei com o professor, percebi que estudar o sentido da vida é algo complexo que ultrapassa os limites de uma Tese. Então, voltei ao problema de conhecimento e refleti sobre o objetivo de compreender o sentido da escola, através de docentes e de estudantes. No entanto, quem confere os sentidos que pretendi compreender são pessoas. E pessoas são vidas historiadas, constituídas de sonhos, de projetos, de entendimentos, de crenças, de desacordos e de tudo o mais que faz parte da vida. Percebi, ao realizar esta pesquisa, que outros colaboradores, do mesmo modo, destacaram essa conexão – do que faziam, pensavam e narravam – com a vida; ora através do trabalho, ora através dos motivos que estavam na escola, ora através dos desafios enfrentados no cotidiano. Assim, fui percebendo que as narrativas aqui construídas se referem à vida escolar, à vida docente e à vida estudantil, entendendo a vida como o modo de viver e como, dia após dia, vamos construindo relações com os outros e com o mundo; modificando a nós, o outro, e por isso, o mundo.

Desse modo, a relação da escola com a vida tem tomado meus pensamentos e, seguramente, não se encerra com a finalização desta Tese, porque, ao longo de quase 24 meses, compartilhei com 19 pessoas (mais diretamente e tantas outras indiretamente, porém, não menos importantes) o cotidiano de duas escolas, compartilhando sim, momentos da vida com cada um deles. E compartilhar vida é compartilhar experiências, desafios, sonhos, desassossegos, aprendizagens, compartilhar o que move e envolve cada pessoa, no tempo em que se está juntos. É possível pensar que, de algum modo, o que procurei fazer nesta Tese e, especificamente nessas cinco categorias construídas, foi narrar, compreender e compartilhar a vida de pessoas que estiveram juntas por algum tempo em algum local, ou seja, procurei visibilizar o momento em que as vidas se entrecruzaram em um espaço-tempo específico. E, nesse momento presente compartilhado, o passado e o futuro estiveram representados através de histórias, de projetos, de lembranças, de memórias, de narrativas e de utopias.

Pelo momento presente ser inédito, dinâmico, incerto e inesperado, o que se aprende com a experiência, com as formações, com as pessoas, com os teóricos parece não dar conta de cada novo dia em que é tudo novo novamente e cá se está vivendo. E assim chego à conclusão de que ainda não sei lidar com o inesperado... Ainda procuro entrelaçar a teoria com a realidade... Ainda considero que o que apresento nesta Tese não faz jus a tudo que vivi no campo... Ainda considero que compreender a realidade e os sujeitos é um desafio... E isso me desassossega! Incerteza, dúvida, medo, nervosismo, inquietação, preocupação, dentre outros, são sentimentos que, segundo Clandinin e Connelly (2011), afligem o pesquisador em todo processo de realização de uma pesquisa. Eles estão presentes ao se iniciar o trabalho de campo, no momento em que se começa o trabalho de análise e de interpretação das informações construídas no campo, no momento em que se transforma os textos de campo em textos de pesquisa, quando se questiona se o texto escrito captura os sentidos que se tem em mente e os sentidos que os colaboradores da pesquisa conferiram, quando se negocia as relações com os colaboradores diariamente no contexto pesquisado, quando se inicia ou se finaliza uma pesquisa e, em tantos outros momentos. Isso ocorre porque não há caminho claro a seguir, não há regra e, logo, não há receita que tenha dado certo em uma pesquisa que possa ser transposta para outra:

As circunstâncias em torno de cada pesquisa, as relações estabelecidas, a vida investigativa do pesquisador, e a adequação de diferentes tipos de textos provisórios e a versão final dos textos de pesquisa significam que a pesquisa é frequentemente cheia de incertezas (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 181).

Assim, como trabalhar na incerteza? Como pesquisar na incerteza? Como viver na incerteza? Parece-me ser isso que se tenta fazer nos dias de hoje, nesse caso, eu, os docentes e os estudantes, e o que faz com que se seja um docente civilizador e crítico quase ao mesmo tempo; que, ao abraçar o namorado surja o questionamento: que futuro pode-se construir juntos? É o que faz com que se fique um ano sem ir à escola por contingências da vida; não participar da aula de vôlei para não ouvir coisas desagradáveis sobre si mesmo; acreditar que eu, pensando com o outro, pode fazer a diferença; que almoçando com o outro vivo momentos de leveza e de alegria. Porque isso é vida, isso é viver: viver é dar significado à vida. E a escola está cheia de vida, transborda vida, respira vida, é vida!

Qualquer tipo de educação que seja coerentemente progressista precisa discutir não apenas o texto mas a própria vida. A própria existência do “não ainda” significa que o texto nunca pode ser visto como algo que está paralisado. A compreensão da vida, como algo que é paralisado é uma compreensão necrófila. Uma compreensão amorosa da vida é aquela que percebe a vida como um processo acontecendo e não algo que é determinado a priori (FREIRE, 2001, p. 74) [grifos do autor].

Assim, é possível compreender que, ao viver, nos tornamos humanos. E contribuir com a formação humana implica entender que ela ocorre em seus mais variados espaços sociais. Aceitando-se que o ser humano nasce ser biológico e aprende a ser humano pelo processo de formação humana, a educação passa a ser entendida como um desses processos. Portanto, estudar o sentido da escola e da educação é estudar o sentido da vida e da formação humana.

Moll (2004), ao destacar que os tempos da vida inundam os tempos da escola reflete sobre a relação da escola com o mundo da vida: “[...] a escola pode ser vivida como um tempo pleno de possibilidades no qual a vida flua, e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos” (p. 101). A autora propõe entender os estudantes em seu *continuum* (e penso que os docentes também): “[...] em suas dinâmicas como sujeitos ‘portadores’ de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes” (p. 105) [grifo da autora] e,

avançar na qualificação do espaço escola como espaço de vida, como espaço do conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo (p. 105).

A autora destaca que esse é o trabalho mais nobre dos docentes e o grande desafio que se apresenta a cada segunda-feira ao chegarmos à escola e que está associado a radicalização da democracia e na afirmação do espaço escolar de qualidade, que garanta a todos acesso, permanência a aprendizagens. Como já citado anteriormente nesta Tese, Apple (1982) ressalta que, para que uma sociedade seja justa, é preciso que tanto em seus princípios quanto em suas ações, contribua para favorecer os menos favorecidos e maximizar os privilégios dos menos privilegiados. Assim, procurando refletir sobre as formas

que a escola atualmente lida com o conhecimento e colabora para a construção de ações democráticas e justas, Giroux e Simon (1995) lembram que,

[...] escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer seu poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (p. 95).

Refletindo sobre o sentido da escola e de que este se conecta ao entendimento de tornar o ser humano cada vez mais humano, a docente Débora acredita e procura organizar sua forma de trabalho considerando a ideia do ser e ressalta que a escola, ao se apropriar das questões humanas, pode considerar o trabalho em unidade e o todo de qualquer criança/adolescente/adulto, através da parte (Educação Física, por exemplo), pois entende que, ao trabalhar a especificidade estará trabalhando a unidade:

E compreender que as coisas são em rede, que essa fragmentação, essa separação foi de um tempo, foi proposital e aconteceu, mas que historicamente não dá mais. Eu acho que a gente tá vivendo um tempo que não é mais suportável essa divisão e as pessoas começam de várias áreas tentando trabalhar essa questão de entender o ser humano completo. Tu não é físico um pedaço e um pedaço emocional, um pedaço é mental. Tu é tudo. Só que a gente faz essas divisões pra gente poder compreender e caminhar, né? Penso que é assim, eu acho que se dá nesse formato de tentar integrar cada vez mais e não separar (Entrevista docente Débora, 11/04/12).

Débora acredita que para que uma escola tenha como papel a humanização do sujeito, um dos primeiros passos seria a formação continuada de docentes, a conscientização do professor, conexo à redução de carga horária de trabalho, o que poderia colaborar com menos desgaste físico e maior qualidade de vida e de trabalho. Apesar de considerar seu pensamento um tanto utópico, Débora avalia que a valorização do que é o humano está associada a essa mudança de perspectiva, que significa pensar em uma,

[...] escola dinâmica, que tá sempre estudando, sempre experimentando, sempre testando e uma avaliação constante, um esforço diário. [...] eu acho que não existe essa coisa de totalidade assim, mas processos que vão indo e as pessoas vão se modificando, as pessoas vão experimentando e vão crescendo com isso (Entrevista docente Débora, 11/04/12).

A estudante Kátia, ao refletir sobre o sentido da escola, narra:

Importante é, né? É óbvio que é importante. A escola sempre tem que existir, ela nunca pode acabar, porque sempre tá nascendo pessoas e elas vão querer estudar, vão querer fazer coisas da vida, vão querer trabalhar, vão querer ter uma profissão, porque eles não nascem sabendo as coisas (Entrevista estudante Kátia, 05/07/11).

A narrativa de Kátia corrobora o entendimento de González e Fensterseifer (2009) quando chamam a atenção para o fenômeno da natalidade, que demanda um esforço educativo, o qual consiste, “[...] em tornar acessível às novas gerações um conhecimento que as possibilite ‘sentir-se em casa no mundo’, e esta parece ser a tarefa sociopolítica mais relevante da educação escolar” (p. 14) [grifo dos autores]. Os autores destacam que,

conhecer é, enfim, constituir o que chamamos ‘nosso mundo’ (o que nos autoriza a intervir), processo que se realiza no infinito compartilhar de sentidos gerados pelos seres humanos. Esses sentidos são produzidos intersubjetivamente e veiculados no espaço educacional ‘com’, ‘sobre’ e ‘para’ as novas gerações (p. 14) [grifo dos autores].

E um dos lugares para aprender, para estudar, para contribuir nas escolhas do mundo da vida, do mundo do trabalho e à formação humana, é a escola. Morin (2009) ressalta que, “Educação é uma palavra forte”, assim, prefere pensar na “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano” (p. 10).

Moll (2004), ao procurar compreender o sentido do exercício educativo realizado no cotidiano das escolas, sugere que a escola é um dos espaços sociais nos quais as crianças e jovens podem,

[...] ampliar o espectro de suas relações e constituir-se identitariamente de forma gregária. O grupo de colegas, com suas interessantes e fecundas variações de gênero, de raça, de etnia, de religião, de agremiação esportiva, pode representar a ampliação das referências familiares, permitindo o princípio de uma educação que caminhe em direção à diversidade.

“Posso ser o que sou e posso compreender que o outro seja como é” – este seria o princípio fundante de toda educação que se pretende democrática (p. 108) [grifo da autora].

Para tanto, a autora chama a atenção da importância da sala de aula se constituir um espaço de diálogo, em que as diferentes lógicas e pontos de vista sejam explicados e

acolhidos. Penso que foi possível conhecer algumas possibilidades desses espaços de diálogos que, de alguma forma, procuram ser democráticos, através das experiências narradas nesta Tese, pois, como destaca Freire (2001),

a construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola (p. 76).

Moll (2004) destaca a necessária constituição de grupos no cenário escolar para que a experiência da escola seja, ao mesmo tempo, “[...] de diferenciação (sou como sou, com minhas raízes) e de aproximação (aprendo com o outro, componho o outro)” (p. 108). E ressalta:

Nesse sentido, o desejável para a experiência escolar seria que a continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental acontecesse com uma turma, com um grupo de amigos e colegas entre os quais se produz identidades, cumplicidades e histórias comuns. Assim, enturmar ou agrupar os alunos teria de ser uma tarefa do início da escolarização que perduraria até seu término. Fica evidente, no contexto das reprovações/repetências escolares, que essa experiência gregária é absolutamente impossível para inúmeros alunos. Quando ‘pipoco’ de turma em turma, as possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver, de sentir-se aceito, ficam reduzidas (MOLL, 2004, p. 108) [grifo da autora].

A autora chama a atenção para o fato de que o aprender e a construção de conhecimento significa estar com os outros, o que “[...] implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado” (MOLL, 2004, p. 107). Também propõe a reflexão sobre a constituição de turmas como espaços em que os estudantes constroem e compartilham cumplicidades, histórias e formas de vida. Na pesquisa realizada, pude dialogar com as estudantes Monique e Gerusa sobre essa experiência:

Lisandra: E assim gurias, como é a turma de vocês no geral?

Monique: Bagunceira, mas é divertida, é engraçada...

Lisandra: Vocês gostam da turma? Vocês se sentem bem na turma? Ou, se vocês pudessem trocar pra uma outra turma assim...

Monique: Ah, assim, eu não trocária né, mas claro que essa turma a gente meio, eu pelo menos, me sinto meio assim é, como é que eu vou dizer...

Gerusa: Excluída?

Monique: ... não...

Lisandra: Deslocada?

Monique: ... é, meio deslocada, sabe? Mas...

Lisandra: Por que Monique?

Monique: ... ai não sei, sabe? Por causa que as pessoas gostam de fazer muitas brincadeiras e tal. Ah, eu acho engraçado isso, só que as pessoas não deixam tu te sentir tão bem assim, sabe? Tão a vontade, sabe? Aí, por exemplo, no ano passado eu era muito a vontade assim com a turma, eu podia falar o que eu falasse, sabe? Morreria lá na turma sabe, acho que é isso.

Lisandra: E a turma do ano passado é diferente da desse ano? Ou são as mesmas pessoas? Só mudou assim mesmo...

Monique: Alguns colegas mudaram [de turma], mas é que também as pessoas mudam, né? É por causa que eu, o ano passado tinha a turma, assim, oitava série e eu me dava muito bem com todo mundo da oitava série, eu ficava mais com as pessoas da oitava série do que da minha turma, sabe? Então, acho que é por isso e essas pessoas agora tão formadas, né? Agora tão no segundo grau (Entrevista estudantes Gerusa e Monique, 08/08/11).

A narrativa de Monique se torna importante por destacar alguns significados que contribuem para a compreensão da constituição da turma na escola, de pertencimento a um grupo, e de que modo os estudantes constroem processos de identificação, não só com e a partir de uma turma, porque esses processos são múltiplos e podem ocorrer em outros espaços e com outros colegas. No caso de Monique, por exemplo, no ano anterior, estudava em uma turma e se identificava com colegas de outra turma. Assim, é possível pensar que as identificações que conferem os compartilhamentos e as cumplicidades se constituem tanto nos espaços da turma (e como as pessoas se percebem nesse grupo) quanto com colegas específicos, que podem ou não fazer parte da mesma turma. Monique, ainda, chama a atenção para o fato que, de um ano para o outro, as pessoas também mudam (de opiniões, de modos de ser e de pensar, de identificações), lembrando o elemento da transitoriedade temporal dos processos de identificação. Já, as brincadeiras, o *bullying*, o falar mal de uma pessoa e ficar rindo dela, são situações narradas por Monique que contribuem para que não se sinta à vontade (identificada) com sua turma atualmente. Nesse sentido, a análise do contexto se torna importante, ou seja, precisamente, a análise do sujeito a partir de um contexto.

Ao relacionar a escola com a vida, especificamente o trabalho que desenvolve na escola e as atividades que realiza fora desse contexto, o docente Henrique procura, ao se compreender um ser humano uno e múltiplo ao mesmo tempo, construir formas de relação com seu trabalho, utilizando elementos do lazer, prazer, bom humor e ludicidade. É possível

pensar, então, que o docente está construindo alternativas pedagógicas e pessoais (LOURENÇO, 2009) não só frente ao desgaste docente, mas procurando formas de evitá-lo:

Coloco até no trabalho que eu levei pro ENAREL, que acho que pra coisa dá certo a gente tem que fazer as coisas que a gente gosta, se não a gente não consegue envolver e nem produzir como tem que ser. Então, se tu faz uma coisa, já te falei isso também, tipo, as coisas que a gente faz por obrigação ou sem gosto, vira trabalho (risos) [...]. É o que eu digo, tipo, tem que ser bom pra todo mundo né, inclusive pra mim. Então, quando foge disse vira trabalho, daí é complicado (Entrevista docente Henrique, 03/07/12).

Assim, as formas de relação com o mundo do trabalho e com as atividades que realiza fora dele, não se distanciam para Henrique. Apesar de narrar que nesse ano, vive um período complicado, com a adaptação ao trabalho na escola com adolescentes, Henrique procura, em sua vida, se distanciar de um entendimento de trabalho relacionado a alguma obrigação ou desprazer.

Lourenço (2009) destaca, em pesquisa realizada na RMEPA, que as alternativas pedagógicas e pessoais que os docentes colaboradores construíram para lidar com os desgastes vividos no dia-a-dia da escola não eram algo à parte que pudessem ser separadas do que os docentes eram/são e do que tinham/têm feito ao longo de suas histórias. Essas alternativas estão conectadas com seus aprendizados e experiências vividas, que,

[...] incluem relacionamentos que vão além da preparação técnica e específica priorizada na formação e abrangem a personalidade e a identidade dos professores-colaboradores, as quais remetem a recursos pertencentes à subjetividade, como fatores de ordem psicológica e cultural [...] (p. 137).

Confrontando à perspectiva do docente Henrique, de que o mundo do trabalho e as atividades que realiza fora dele, são vivências que não se distanciam; o docente Sandro narra as estratégias que foi construindo para lidar com o cotidiano da escola a partir de outro entendimento:

Eu sempre tirei no meu dia-a-dia, claro, eu ficava chateado, mas eu nunca, eu não cultuava a chateação, sentia, mas já no outro dia, já é outra coisa, outro momento, né? Eu não deixo as coisas irem comigo e nós temos que aprender a cuidar da nossa saúde. Então é o dia-a-dia, a gente trabalha no dia-a-dia, sem projetar muito, é sem complicar a vida, tem que levar numa boa, a gente tá conversando, por que que eu tenho que falar a minha verdade? Fala tranquilo, fala numa boa, mas não precisa provar nada, não precisa você ter que ir com a minha verdade, né? Fala, tá bom, se o outro escuta, não escuta, tá bom, tá ótimo. [...] a

gente não pode adoecer, eu quero me aposentar com saúde (Entrevista docente Sandro, 04/04/11).

As pesquisas que se interessam em ouvir os docentes no interior das escolas têm mostrado que estes vivem, sim, o mundo da vida de forma intensa, mostrando-se sujeitos complexos, ou seja, muito mais do que apresentam na escola. Procurar compreender o sujeito a partir de sua história, de um contexto de relações e das narrativas das experiências vividas, são ações que se aproximam do entendimento de Faria et al. (2010) quando procuraram analisar os processos de construção de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física que se realiza na escola, a partir de estudos de casos e da compreensão de diversos elementos constituidores da docência, conectando a história de vida dos docentes e as dimensões da ação pedagógica concreta. Os autores perceberam, no estudo da história de vida, uma tentativa de,

[...] reconstruir a carreira docente do professor, percebendo acontecimentos marcantes e influências que foram significativas nas definições de si, de sua perspectiva sobre a vida, sobre o trabalho docente e, principalmente, sobre a construção de sua prática pedagógica (p. 12-3).

Já, os estudantes, ao refletirem sobre o sentido da escola, como foi narrado em categorias anteriores, o fazem a partir do que vivem cotidianamente desse contexto e refletem de que modo a escola possibilita dar conta de seus projetos de vida, ou seja, compreendendo-a como possibilidade:

Ele [colégio] é importante pra mim poder abrir novos caminhos, pra mim ir mais adiante, tipo, realizar o meu sonho, eles tão me ajudando a ser. Tipo Ciências tá me ajudando a me ensinar o corpo humano e já dá um passo a frente no meu sonho. Matemática dá pra estudar a distância de quem, vamos dizer, deu o tiro ao cair, a pessoa caída, sei lá do apartamento. História é pra pesquisar, sei lá, pesquisar a vida da pessoa, tipo é uma história que vai tá pesquisando [Gerusa quer trabalhar com perícias e investigações de causa de mortes em acidentes. Mas, também pensa em ser fotógrafa ou estilista: 'essas coisas louca assim que a gente pensa'] (Entrevista estudante Gerusa, 08/08/11).

Na perspectiva dos estudantes, vida, alegria, oportunidades, desafios são elementos que podem e devem estar presentes no contexto escolar, através de uma escola viva, que tenha festas, gincanas e atividades significativas:

A minha escola seria uma escola igual a esta entendeu? Bem verde, bem colorida, cheia de gincana, cheia de oportunidade, cheia de brincadeira, cheia de festa, ia ter muitas festas, festa junina, festa isso, festa aquilo, festa da páscoa, entendeu? (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12).

Os elementos narrados por Vitor pode ser aproximados à cultura popular ressaltada por Giroux e Simon (1995), que se refere ao que é organizado em torno do prazer, da diversão e vivido no terreno do cotidiano, que é apropriada pelos estudantes e possibilita validar suas vozes e experiências, “[...] embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem” (p. 97). Ao mesmo tempo, uma escola com mais respeito, menos brigas e mais diálogo emergiu das narrativas dos estudantes: “E eu acho que tipo assim a discussão entre os alunos não teria também, eu teria que procurar sempre o diálogo, entendeu? Sempre a conversa, sempre a melhor coisa” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12).

Ao refletir sobre o atual contexto escolar, Moll (2004) destaca ser necessário, mais do que estabelecer novas regras, “[...] que pensemos na escola como espaço de criação, no qual inúmeras possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam” (p. 110). Do mesmo modo, o docente Paulo, ao conferir sentido à escola e pensá-la como um espaço de criação, reflexiona de que modo ela pode contribuir para a construção de um pensamento criativo e transgressor, tanto para estudantes quando para docentes; que possibilite aos sujeitos não somente pensarem, mas pensarem criativamente:

Eu tenho alguns objetivos e um deles é de pensar a escola como um espaço de criação mesmo do pensamento, né? Mas, que não seja assim de reprodução só do pensamento acerca das nossas práticas, do nosso fazer cotidiano. [...] conseguir fazer alguns deslocamentos dentro do espaço que historicamente tem sido conservador e tendo assim uma abertura, uma sensibilidade pra pensar o que que tem de potente ali naquele espaço, em cada aluno, em cada colega, em cada situação, que ela seja produtora dum pensamento. E, porque, uma coisa também é pensar, né? Outra coisa é pensar criativamente (Entrevista docente Paulo, 02/07/12).

Paulo relaciona essa forma de pensar criativamente com as possíveis mudanças que o projeto Mix está proporcionando à escola Rio Grande, porque desafia os docentes a trabalharem com projetos diferenciados, conforme apresentado na categoria anterior.

Assim, o entendimento de Paulo, de provocar um pensamento criativo a partir de práticas pedagógicas coletivas e através de projetos, se aproxima do pensamento de Moll (2004), ao pensar a escola como um espaço de criação, tratando das diversas possibilidades de construção de conhecimentos com os estudantes.

Clandinin e Connelly (2011) lembram que John Dewey acreditava que “estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação” (p. 17) e que uma das marcas da experiência é a continuidade, ou seja, o entendimento de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que estas levam a outras:

Educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar. Pesquisadores da área de Educação, são, primeiro, educadores e estamos também interessados nas pessoas. Esses pesquisadores, com seus interesses voltados para as pessoas, não são diferentes nesse sentido daqueles que desenvolvem pesquisa na área das ciências sociais. Essas são as ciências das pessoas. A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessa observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o que fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 22).

Do mesmo modo, os autores chamam a atenção para o entendimento de que experiência é pessoal e social, pois é construída por um sujeito que está em interação em um contexto social, e que Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para esses autores, a narrativa é um dos significativos modos de representar e entender a experiência. Assim que, interligam vida e narrativa, pois a vida está preenchida e impregnada de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempos e de espaços, de tal modo que,

quando alguém questiona sobre o que significa estudar Educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência. [...] Aprendemos sobre Educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação. Esta atenção voltada para a experiência e o pensamento sobre Educação como experiência é parte do que os educadores fazem nas escolas (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 24).

Dessa forma, estudar o centro da experiência é estudar o processo da construção desse significado, ou seja, os sistemas que dão significado à experiência, procurando compreender, a partir disso, o significado da experiência humana. E compreender esse

significado é um contínuo processo interpretativo de convite ao entendimento de um problema e de contar mais da estrada (vida); assim que, as narrativas são uma das formas para a criação e a comunicação do significado.

Portanto, uma educação para a vida se preocupa também em possibilitar formas de compreender o mundo, de participar nele, de intervir criativamente e de propor as mudanças necessárias que possibilitam o viver melhor. E isso pode ser realizado na escola.

6.5.1 Ideias Centrais da Categoria Pensar o Sentido da Escola é Pensar o Sentido da Vida

Considerando o problema de conhecimento da Tese, nessa categoria procurei compreender os sentidos conferidos à escola pelos docentes e estudantes colaboradores como uma forma de se pensar no(s) sentido(s) da vida. No diálogo com os colaboradores, a escola foi referida como um espaço de construção de laço social que, de algum modo, sugere que os sujeitos que nela vivem cotidianamente constroem significações que ultrapassem o vivido nos tempos/espacos da instituição escolar. Por isso, pensar o sentido da escola convida que se pense o(s) sentido(s) da vida no entrecruzamento de experiências que se realizam diariamente nesse contexto.

Portanto, apresentei reflexões sobre a vida escolar, a vida docente e a vida estudantil, procurando compreender o modo com que os sujeitos constroem, no cotidiano, as relações com os outros e com o mundo: nos grupos em que trabalham e estudam; nas crenças e entendimentos que orientam a prática pedagógica dos professores, dentre outros.

Ao refletirem sobre o sentido da escola, os estudantes o fazem a partir do que vivem no cotidiano do contexto escolar e na interação com o mundo. Para eles, a escola é compreendida como um local que possibilita dar conta de seus projetos de vida, do que desejam estudar e aprender, da escolha de uma profissão, de construção de relações sociais, ou seja, a escola como possibilidade.

É possível pensar que, por exemplo, quando Paulo narra que “ali naquele espaço que a gente tá vivendo, dá o nosso sangue, dá o nosso carinho, dá a nossa esperança pras pessoas que tão ali envolvidas”, e quando Gerusa destaca que “ele [colégio] é importante pra mim poder abrir novos caminhos, pra mim ir mais adiante, tipo, realizar o meu sonho, eles tão me ajudando a ser”, os sentidos conferidos à escola se cruzam nesse desejo de que

a escola possa oferecer algo que vá mais além da própria experiência escolar; sentidos apoiados, também, pelo desejo em dar conta de seus projetos de vida.

Não é novidade que a escola não está descolada da realidade e é permeável aos contextos sociais em que se insere. Nas narrativas parece ser esse contexto que provoca a escola e que merece maior protagonismo nas relações com os conhecimentos nela construídos, pois argumenta o professor Paulo, os conhecimentos devem partir dos problemas e das situações concretas vividas pelos sujeitos em seus contextos.

Assim, nessa categoria procurei compreender a relação da escola com a vida, pois, ao se procurar entender, estudar, trabalhar em um local, onde as pessoas constituem e passam parte de suas vidas juntas, essa compreensão se refere à experiência de vida, de viver e da formação humana.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nomeio essa seção final de Considerações Transitórias por entender que se refere a reflexões para esse momento atual de conclusão de um ciclo de pesquisa. Destaco que algumas considerações transitórias deste estudo foram apresentadas durante esta Tese, especialmente nas categorias interpretativas construídas e em suas sínteses.

Compartilho o entendimento do estudante Vitor quando narrou que, neste ano, na escola está aprendendo a “escrever o que tu pensa e o que tu é, modificando a sua pessoa, dando uma melhorada, dando uma valorizada na vida, de uma forma escrita, uma forma bem pessoal, subjetiva” (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12). Na ocasião da entrevista tive a oportunidade de conversar com Vitor sobre os processos de escrita, entender de que modo ele escreve e contar como eu estava escrevendo esta pesquisa. A conversa centrou-se naqueles momentos da escrita em que se escreve, e após se lê o que se escreveu, retoma-se a escrita e, posteriormente, se relê o reescrito, e como esse processo se manifesta inconcluso (escrita/leitura/reescrita/releitura/...). Vitor narra que a professora Cecília denomina esse momento de “giro da escrita”, entretanto, ele prefere nominá-lo de “mastigação escrita”:

É isso aí, a sora Cecília fala como o giro da escrita, né? E eu já falo que é a mastigação escrita, porque a gente escreve, tem um texto enorme, daí a gente lê, mastiga, mastiga, mastiga aquilo e quando a gente bota de novo no papel é um texto bem pequenininho. E depois a gente olha, mastiga, mastiga, mastiga e vira um texto enorme, um livro, uma coisa assim. Olha aqui, tu transformou três vezes até virar, assim, o que tu esperava, entendeu? Ou, até muito mais do que tu esperava [...] eu nunca, tipo assim, eu nunca acho que tá bom, sempre tem alguma coisa pra acrescentar, sempre tem alguma coisa pra mudar, uma palavra, um, sei lá, tipo assim, pra mim não ficar repetindo, às vezes, eu repito muito as coisas, eu troco ele pelo mesmo, entendeu? Daí eu vou mastigando, mastigando, mastigando até eu achar, deu, já tá na hora de parar se não [...] tem que saber parar (Entrevista estudante Vitor, 04/06/12).

E, nesse momento, escrevendo essas Considerações Transitórias, após diversas “mastigações” e de movimentar-me entre leituras, escritas, narrativas, interpretações, argumentos, descrições, aprendizagens, percebo que, o que ora apresento, poderia passar por tantas outras mastigações, leituras e escritas. Concordo com Vitor, eu também raramente acho que está bom, parece que se desse mais uma mastigada poderia afinar a escrita, procurando, nesse caso, perceber se o que narro representa o que experienciei e o

que aprendi; se o que narro representa o que os colaboradores contaram, experienciaram e aprenderam; e como essas narrativas, interpretações, descrições e confrontos dialogam com os autores que escolhi para conversar.

Inicialmente, narro as principais aprendizagens que construí nessa formação como pesquisadora:

- **Aprendi a falar para ouvir:** percebi que na ocasião da pesquisa de campo do curso de Mestrado procurava ouvir e observar o que o campo e os sujeitos narravam e faziam, sem me manifestar ou intervir no contexto, experienciando, de certa forma, um estranhamento e distanciamento quase constantes. Na pesquisa para realização da Tese, entendi que se eu quisesse ouvir as histórias dos sujeitos eu teria de lhes contar a minha. Assim, nos diálogos com docentes e estudantes compartilhei histórias de trabalho, sobre o modo com que lidava com algumas situações nas escolas em que trabalhei, compartilhei dúvidas sobre práticas pedagógicas em situações específicas, compartilhei com os estudantes alguns momentos de minha vida e da relação com a família, quando era da idade deles, ou seja, não abandonei o estranhamento e o distanciamento, entretanto, me percebi mais conectada com o contexto, observando de forma participativa e me posicionando em algumas situações. Assim, aprendi a falar de mim para que os outros falassem de si.
- **Aprendi a ficar mais à vontade na realização da entrevista:** percebi que, em algumas das entrevistas que realizei para a construção desta Tese, estava conseguindo, de fato, naquele momento, ouvir o que estava sendo contado (no sentido de compreender e fazer relações do enredo da fala), o que permitia refletir sobre o diálogo e propor alguns questionamentos pontuais na própria entrevista, ou seja, sintonizando-me com o colaborador mais do que me preocupando, por exemplo, se alguém entrou na sala ou se os ruídos externos estavam excessivos. O aprendizado metodológico construído na realização da entrevista em três etapas, conforme narrei em momento anterior deste estudo, me possibilitou o entendimento de que o inesperado pode colaborar com o processo de pesquisa e com as aprendizagens do campo, pois, através da reflexão sobre o vivido percebi a curiosidade e o interesse de aprimorar alguns

procedimentos para obter a informação, porque não se tem protocolos a priori. Do mesmo modo, o formato das entrevistas, em duplas, realizadas com docentes e estudantes, proporcionou o diálogo, o confronto de opiniões e a reflexão compartilhada a partir da perspectiva individual. No caso dos estudantes, por exemplo, penso que esse formato pode auxiliar em outros procedimentos para se obter informações em pesquisas qualitativas, como no caso do grupo de discussão, mostrando-se uma forma de preparação para a constituição do grupo, conhecimento das pessoas ou como narram um fato específico, por exemplo, em um primeiro momento, em minigrupo e, posteriormente, em um grupo maior.

- **Estou aprendendo a fazer pesquisa na área da Educação Física sob a perspectiva narrativa:** nesta Tese procurei fazer uma aproximação com o fazer pesquisa de forma narrativa a partir da etnografia, por considerar que essas formas de fazer pesquisa colaboram para a compreensão das experiências dos sujeitos e contribuem para entender como nos tornamos o que somos e por que fazemos o que fazemos. Essas formas de pesquisas conectam-se com metodologias de estudo em que acredito: a centralidade nas experiências vividas, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, a procura de não definições, generalizações e soluções, pois, como procurei demonstrar no decorrer deste estudo, as explicações e as compreensões da realidade são significadas pelos diversos sujeitos e a partir de múltiplas experiências.

Em segundo lugar, chamo a atenção para o desafio que me propus na realização desta pesquisa: compreender os sentidos conferidos à escola e à Educação Física na atualidade, através das narrativas de docentes e de estudantes da RMEPA, partindo das culturas, dos saberes e das experiências dos sujeitos que constroem a escola cotidianamente.

Já referi durante este estudo, especialmente no capítulo seis, em que narrei as aprendizagens construídas com o processo de pesquisa, que é possível pensar, no contexto das duas escolas pesquisadas, que docentes e estudantes conferem sentidos múltiplos à escola nos dias atuais: uma escola que procura o diálogo entre os sujeitos, que está aprendendo a ouvir os estudantes, tentando a não fragmentação do conhecimento, aprendendo a trabalhar de forma coletiva, percebendo e vivendo diariamente as mudanças

históricossociais da atualidade, que propõe escolhas, que está aprendendo a lidar com a diversidade, dentre outros. Deste modo, narra o docente Sandro, “Acho que a Educação, a escola, vai tá sempre em discussão, o seu papel, né? Sempre, sempre, sempre...”.

É possível pensar que os sentidos conferidos à escola na atualidade são os da possibilidade, do aprender a conviver juntos, de ouvir o outro, ou como narrado pelos docentes colaboradores, “a escola de hoje está melhor que a escola de ontem”, contudo, “a escola de amanhã necessita ser diferente da escola de hoje”. Os desafios vividos nesse contexto também foram narrados: os dilemas enfrentados pelos docentes iniciantes na RMEPA; o trabalho fragmentado realizado a partir das áreas de conhecimento na escola; o contexto de mudanças históricossociais que incidem na escola, percebido pelos docentes como desafiador e que impacta sua prática pedagógica e a construção da docência no cotidiano escolar; as formas de intolerância vividas na relação com o outro.

Foi possível perceber que os sentidos conferidos à escola pelos estudantes se localizam em três esferas:

- 1) a escola como espaço para aprender:** a escola é um dos locais considerado pelos estudantes de construção de aprendizagem, conhecimento e laços afetivos. Os estudantes consideram que na escola aprendem a fazer, aprendem a ser, aprendem sobre o outro, aprendem conhecimentos que utilizam no seu dia-a-dia, dentre outros. Entendem que essas aprendizagens são construídas a partir dos conhecimentos tratados nas aulas.
- 2) a escola que ajuda no futuro:** a relação entre o que acontece na escola hoje e as possibilidades pautadas para o futuro foi destacada pelos estudantes. Ter um futuro melhor, ter um bom trabalho, fazer o Ensino Médio e uma Faculdade são sonhos, desejos e vontades que os estudantes apostam a partir daquilo que acontece hoje na escola; consideram que a escola abre novos caminhos, novas portas e os ajuda a realizar seus sonhos.
- 3) a escola que possibilita escolhas:** as escolhas referidas pelos estudantes estão ligadas aos dois sentidos supracitados. Do mesmo modo, os estudantes destacaram que a escola possibilita fazer escolhas relacionadas com seus projetos de vida: do que gostariam de fazer na vida, do que estudar e em que trabalhar.

Os estudantes ressaltaram que a estrutura, espaços e atividades da escola – sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de aprendizagem, quadras esportivas, horta,

projetos do turno inverso, alimentação, dentre outros – contribuem para que este seja um local em que desejem estar e que lhes possibilita a construção de aprendizagens. Também enfatizaram as brigas, o desrespeito entre os estudantes, as formas de intolerância vividas em relação ao outro, o pátio que fica alagado quando chove, a falta de segurança, dentre outros, como alguns desafios vividos na escola. Essas preocupações podem sugerir o desejo dos estudantes de ver a escola como um lugar melhor e o de compreendê-la um lugar “deles”; um lugar em que desejam estar e que, por isso, manifestam suas insatisfações e cobranças de ser “um bom lugar” para ali estar, aprender e viver. Proponho essa reflexão, a partir das aprendizagens que construí com essa pesquisa, que os estudantes até reconhecem a obrigatoriedade da escola (referida na literatura e por alguns docentes), entretanto, esse não é o motivo que faz com que estejam ali, pois, vão à escola porque gostam e porque desejam aprender.

As aprendizagens, narradas pelos estudantes, construídas nas aulas de Educação Física referem-se às práticas corporais e esportivas: atividades de alongamento e as relacionadas aos esportes; as atitudes e valores: respeito, apoio, superação; o momento de liberdade do corpo; a saúde: possibilidade de cuidar do corpo, de si e de poder ter uma vida saudável; ao lazer: reflexões sobre o lazer e de que modo a escola pode colaborar para a constituição desse espaço, tanto no seu interior quanto na comunidade externa; dentre outras. Do mesmo modo, os estudantes destacam alguns elementos que contribuem para que aprendizagens significativas possam ser construídas tanto nas aulas de Educação Física quanto nos outros componentes curriculares: boas explicações por parte dos docentes; preocupação dos docentes em ensinar e não em “passar a matéria”; aulas dinâmicas (não somente copiar do quadro e explicações breves); construção de vínculo entre docentes e estudantes; dentre outros.

Os sentidos conferidos pelos docentes à Educação Física e à escola são múltiplos e estão pautados em reflexões a partir de sua prática pedagógica e do que é possível realizarem nessas aulas; nos processos formativos; em suas histórias de vida; dentre outros elementos constitutivos da docência. Para a docente Dassiê, a mediação, as negociações e os acordos estão se configurando em algumas estratégias para lidar com conflitos entre os estudantes e construir relações pedagógicas nas aulas. Em sua perspectiva, o papel docente na escola, atualmente, seria o de procurar ser mediador de acordos, através do diálogo e da organização dos espaços de aprendizagens das aulas. Do mesmo modo, acredita que a

escola deve oferecer diversos espaços pedagógicos para que os estudantes possam participar de forma mais coletiva das decisões da escola. A docente confere sentido à escola enfatizando que, atualmente, percebe-a como uma instituição que incide entre ser educadora e assistencialista, destacando os diversos desafios que os docentes devem considerar para poder dar aula.

O docente Silvio confere sentido à escola compreendendo-a um local de transmissão de conhecimento, de caráter obrigatório e entende que a Educação Física seja uma prática pedagógica que possibilita tornar a vida do estudante um pouco mais leve e feliz em contraposição ao que vivem nas outras disciplinas, nas salas de aula. O docente Sandro, do mesmo modo, confere sentido à escola como local de construção de conhecimentos, entretanto, destaca que, atualmente, está desinteressante para os estudantes porque eles têm acesso a conhecimentos diversos fora desse contexto. O docente Sandro também compreende a escola como uma forma de preparação de estudantes para o mundo do trabalho, através do conhecimento formal e obrigatório desenvolvido nesse contexto, em que o papel da escola seria o de certificar e autorizar o estudante a entrar no mundo do trabalho. Já, para os estudantes a escola é entendida como um mundo de possibilidades que contribui para a realização de projetos e de sonhos; e a escolha de uma profissão e a conquista de um trabalho são alguns desses desejos.

O docente Henrique, ao conferir sentido à escola e à Educação Física, destaca que para realizar um bom trabalho nessa área é necessário uma escola boa, com recurso, estrutura, material variado, que possibilite desenvolver sua prática pedagógica de forma criativa e diversificada para que possa cumprir o seu papel para que os estudantes descubram, experimentem e vivenciem o corpo na escola.

Os docentes Julio, Paulo e Débora conferem sentido à escola, procurando compreender de que modo o conhecimento tratado nesse contexto pode estar relacionado à realidade vivida pelos estudantes, e possibilitar ao ser humano transformar essa realidade para viver com dignidade, ter oportunidade de fazer escolhas, planos de vida e concretizá-los. Desse modo, o compromisso social da Educação Física com o processo de transformação da realidade, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa e humana, através da formação de estudantes críticos e reflexivos, foi destacado pelos docentes.

É possível pensar que as narrativas se distanciam no próprio sentido que os docentes conferem à escola, de que modo se percebem nesse contexto e o que conseguem realizar

em suas práticas pedagógicas. Em contrapartida, as narrativas se aproximam quando destacam a importância do fazer coletivo e das aprendizagens realizadas com os pares nesse contexto. Assim, os docentes parecem compartilhar os sentidos conferidos à escola e à educação ao narrarem que a docência não se constrói isoladamente e que tal instituição os desafia na necessidade de pensar/organizar/concretizar suas ações de modo mais articulado uns com os outros. Nesse sentido, algumas narrativas docentes apresentaram alternativas a partir de projetos compartilhados coletivamente (por exemplo, as formas de trabalho em rede, trabalho interdisciplinar, o projeto Mix).

É possível entender que o desafio humano de educar e participar do processo de formação e desenvolvimento de sujeitos – mediado pela construção de relações sociais – parece estar na pauta de uma prática social continuamente incompleta, inconclusa, dada a dimensão do inacabamento humano e as contingências da vida. Assim, as demandas e os desafios que ora se apresentam aos docentes escutados, parecem convidá-los a vislumbrar suas limitações e a se amparar em estratégias coletivas. Destaco que a realização de trabalhos interdisciplinares ou por projetos não é novidade na área da Educação e da Educação Física, entretanto, os trabalhos sob essa perspectiva, realizados no contexto da escola para além das atividades de uma área de conhecimento, de duplas ou grupos de docentes, ainda é um desafio. Assim, os projetos compreendidos como ações que envolvam toda a escola – algo compartilhado coletivamente – podem proporcionar experiências significativas, pois os sujeitos compartilham aprendizagens, vontades, desejos, vidas.

Destaco que algumas limitações desta pesquisa puderam assim ser observadas: a) a tarefa nada fácil de analisar, interpretar e tratar da polivocalidade dos sujeitos e dos diferentes sentidos conferidos às suas experiências, visto que cada sujeito tem uma história e o que narra é carregado de significados e explicações de si e de seu contexto históricossocial; b) o estado de alerta constante, de minha parte, para que as análises a partir do contexto das duas escolas não fossem narradas com contornos comparativos. Penso que as reflexões propostas neste estudo possam sugerir novas investigações, por exemplo, na ampliação do entendimento dos sentidos da escola sob a perspectiva da comunidade escolar: docentes de outros componentes curriculares, equipe diretiva, funcionários, núcleos familiares, dentre outros.

Para finalizar, chamo a atenção para a relação entre educação e escola; que o que acontece e o que se faz no contexto escolar tem relação com a educação dos sujeitos, ou,

como observa Morin (2004), com a construção de meios e de fazeres que permitam e contribuam para a formação e o desenvolvimento de um ser humano. Permitir, contribuir, colaborar, propor a formação e o desenvolvimento do sujeito é lidar com a vida humana, ou seja, com vidas que se entrecruzam em um momento histórico e em um contexto específico. Assim, educação, formação e desenvolvimento podem ser pensados a partir da construção de relações entre sujeitos que educam e são educados, transformam e são transformados, aprendem e ensinam em uma relação direta consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, Paulo Freire se referia a educação como forma de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser, e através da “fé na capacidade das pessoas” construir a história e se tornarem pessoas críticas na constituição de suas vidas e na transformação de suas realidades, a partir dessa relação eu-outro-mundo.

Do mesmo modo, McLaren (1997) compreende a escola como um local para a transformação social e a emancipação, em que os estudantes são educados não somente para serem pensadores críticos, mas, também, para verem o mundo como um lugar em que suas ações podem fazer a diferença, assim, o que se faz na escola está conectado a uma luta “[...] por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada nas relações não exploradoras e justiça social” (p. 200).

A escola como instituição pública, democrática, conquista política da cidadania e lugar de todos, pode ser compreendida como um dos locais de realização da educação, formação e desenvolvimento das pessoas, através da participação, do exercício de voz, do diálogo, da tomada de decisões, e das escolhas que acontecem nesse contexto, ao mesmo tempo em que é entendida como local de interpretação, de negociação, de manifestação, de construção de diversas culturas. A partir disso, a escola pode ser entendida como um espaço de construção de relações sociais e humanas, lugar para estudar, para se encontrar e se confrontar com os outros, dialogar, aprender, discutir, transformar; um espaço em que o sujeito vive e se torne humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, out./dez. 2011.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. 6.ed. Petrópolis: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro, vol. 3, n. 2, p. 108-115, dez., 1997.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “Olho do Furacão”: Uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.
- BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiológica (situação). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 207-9.
- BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-79.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-29.
- BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010. **Anais**. Belo Horizonte.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=16110&Itemid=936>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25 mar. 2012.

BRASIL. Lei n. 10.328 de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 12 dez. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm> Acesso em: 25 mar. 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, Jan/Jun, 2002.

CAILLODS, Françoise. Prefácio. In: CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO Brasil, IIPE, 2003. p. 07-9.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. 2.ed. Brasília: UNESCO Brasil, IIPE, 2003.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donald; WILLIS, Paul. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 03-32.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, Iduina Mont’Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Daiant. Política. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 207-9.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 jan. 2010.

DAYRELL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 07-17.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Col.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teoria e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0, dez. 2001.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo migratório e a ação pedagógica dos professores de educação física. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 253-277, mai./ago. 2010.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva; AGUIAR MORAES, Cláudia Emília; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 12 (1), p. 11-28, 2010. Disponível em: <http://www5.uva.es/agora/revista/12_1/agora_12_1a_faria_et_al.pdf>. Acesso em 22 mar. 2012.

FILHO, Lino Castellani; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 3, p. 35-41, 1995/2.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donald; WILLIS, Paul. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho necessário**, Niterói, ano 6, n. 6, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20FRIZZO,%20G..pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

GADOTTI, Moacir. Los aportes de Paulo Freire a La pedagogia critica. **Publication: Educación**, jul. 2002. Disponível em: <LosaportesdePauloFreirealapedagogiacritica_FulltextarticlesfromleadingpublicationsonArticleArchives_com.htm>. Acesso em: 21 out. 2009.

GANDIN, Luís Armando. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARCÍA, Enrique Rivera; CERVANTES, Carmen Trigueros. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro Sicilia; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel (Coords.). **La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física**. Sevilla: Wanceulen, 2004. p. 109-138.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. 2009. Educação Física: Referencial Curricular. In: **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Arte e Educação Física**. 2009. Vol. II.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas: CBCE e Autores Associados, v.1, n. 1, p. 09-24, 2009.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas: CBCE e Autores Associados, v.1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004.

GÜNTHER, Maria Cecília de Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GÜNTHER, Maria Cecília de Camargo; SANCHOTENE, Mônica Urroz. Compartilhar as interpretações da pesquisa com os colaboradores: uma opção metodológica. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 37-54.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 45-59.

HERNÁNDEZ, Fernando. Prólogo: Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004. p. 09-26.

HERNÁNDEZ, Fernando. O problema está na narrativa e na resistência em mudá-la. In: HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores de cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-9.

HOBBSAWN, Eric J.. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin B. Entrevista narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 90-113.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. (Cols.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH-Grupo de estudos do desenvolvimento humano, 1998-2000.

LOURENÇO, Braulio Amaral. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOURENÇO, Braulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE,

Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr.-jun. 2010.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 05-14, maio/dez., 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2010.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 25-42.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisam social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-139.

MOLINA NETO, Vicente; GILES, Marcelo Gustavo. Introdução. In: BRACHT, Valter; CRISORIO; Ricardo (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 251-258.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, Valter; CRISORIO; Ricardo (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 259-299.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (Cols.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 235-247.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. (v. 2). p. 35-59.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escola. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. A experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-36.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 186-7.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Formação em educação física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA Júnior, Marcílio (Orgs.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild/Goiânia: CBCE, 2010.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 95-105.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Seminário introdutório: metodologia da pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14 e 1, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 90-92.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente; LOPES, Rodrigo Alberto. Compreender a escola e significar a docência: desafios que inquietam o professorado de Educação Física. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-23, abril 2011, ISSN: 1809-3876, Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 15 jan. 2012.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (Cols.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 101-111.

MOLL, Jaqueline; RABELO, Marta Klumb Oliveira. (Re)conhecendo o território escolar e mapeando o sentido do ser-jovem: contribuições dos programas e projetos intersetoriais para superação das vulnerabilidades do escolar. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, supl.2, p. 3023-3025, ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800005>.

Acesso em 25 jun. 2012.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 07-37.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. **Anais**. p. 01-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora do Editora, 1995.

OLIVEIRA, Altemir de. **O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PAULO Freire. Produção: Paulo de Camargo. Roteiro e Direção: Paulo Aspis. Realização: Atta Mídia e Educação e Instituto Paulo Freire. [sl.], [200?]. 1 DVD (60 min), son., color.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.. **La cultura escolar e la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor M.; DEVÍS-DEVÍS, José; SMITH, Brett M.; SPARKES, Andrew C.. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: que és y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, jan./mar. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. As políticas educacionais em tempos de mercadificação de tudo. In: TRIVIÑOS, Augusto Silva Nibaldo; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; OYARZABAL, Graziela Macuglia. **A formação de professores para educação básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal Jaguarão. 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal Rio Grande. 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa em Educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jun. 2012.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal Jaguarão. 2011.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal Rio Grande. 2011.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, 2010.

SANCHO GIL, Juana Maria. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 29-43.

SANCHO GIL, Juana Maria. **Un relato autobiográfico profesional en cinco viñetas y un hilo conductor. Proyecto: Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios**. Ministerio de Educación y Ciencia, 2009. Disponível em: <http://cecace.org/docs/proj-profuni/J_M_Sancho.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 jan. 2010.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Escola Monte Cristo: a aprendizagem para todos. **Paixão de Aprender: Escola Cidadã: Construindo sua identidade**, Porto Alegre, n. 9, p. 06-11, dez. 1995.

SCHOLZE, Lia. **Narrativa de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. Porto Alegre, dez. 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. 3.ed. Porto Alegre, mai. 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <www.portoalegre.rs.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Projeto Cidade Escola. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268>. Acesso em: 03 jul. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Lisandra Oliveira. **A representação social da Educação Física: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Guaíba**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física), Centro de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002. Disponível com a autora: lisgba@yahoo.com.br.

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

SILVA, Lisandra Oliveira e. Produção de conhecimento (e de aprendizagem) entre sujeitos: o desafio da pesquisa. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 143-155.

SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. O conhecimento de si: a narrativa escrita como procedimento metodológico na pesquisa em educação física. In: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flávio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (Orgs.). **Educação física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009. p. 160-186.

SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. O processo de identificação docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Educação & Realidade**, EJA e educação profissional, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A representação social da educação física: um estudo com professores de uma rede municipal de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2003, Campo Largo. **Anais**. Campo Largo: Faculdade Kennedy, 2003. p. 185.

SMED e Geempa definem parceria. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 11 ago. 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-40.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 81-92.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SPARKES, Andrew C. Investigación narrativa en la educación física y el deporte. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 2-3, p. 51-60, 2003. Disponível em: <http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf>. Acesso em 10 jun. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática: 1998.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Carlos Alberto (Cols.). Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (Cols.). **Educação, poder e biografia pessoal**: diálogos com educadores críticos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 85-96.

TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico: as retóricas da argumentação científica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WITTIZORECKI, Elizandro Schultz; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; SANTOS, Marzo Vargas; SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA, Rosane Kreuzburg; DIEHL, Vera Regina de Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 09-33, mai.-ago. 2006.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. 1986.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 380-2.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre *Os sentidos da escola na atualidade: significados conferidos pelo professorado de Educação Física e por estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*.

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

- a) Compreender os sentidos da escola na atualidade conferidos pelo professorado de Educação Física e por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA;
- b) Compreender os sentidos da Educação Física Escolar conferidos pelo professorado dessa área de conhecimento da RMEPA;
- c) Compreender os sentidos das aulas de Educação Física conferidos por estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental da RMEPA;
- d) Compreender como os sentidos conferidos pelo professorado e pelos estudantes se inter-relacionam no contexto escolar da RMEPA;
- e) Analisar como os processos de mudanças históricossociais vividos na atualidade são percebidos por docentes e estudantes da RMEPA, a partir do contexto escolar;

- f) Publicar resultados da pesquisa em Revistas e Congressos relacionados com as áreas de conhecimento da Educação e da Educação Física.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

Permitir que a pesquisadora tenha acesso a sua narrativa escrita.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) deste estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, tampouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes de o texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir para o entendimento dos problemas relacionados aos sentidos da escola na atualidade vivenciados por docentes e estudantes, principalmente em âmbitos escolares.

4) Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

5) Voluntariedade:

A recusa dos participantes em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o Projeto de Pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

7) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS

Professor Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5821

Lisandra Oliveira e Silva

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 9209 5000 – (51) 3308 5821

E-mail: lisgba@yahoo.com.br

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 4085

Lisandra Oliveira e Silva
(Doutoranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Docente da Escola Municipal _____ de _____ Ensino Fundamental _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Estudante da Escola Municipal _____ de _____ Ensino _____ Fundamental _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Responsável pelo(a)
Estudante _____, da Escola Municipal de
Ensino Fundamental _____,
tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões
referentes à pesquisa, autorizo-o(a) a participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

DECLARAÇÃO

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço: _____

CEP: _____ **Cidade:** Porto Alegre **Telefone: (51)** _____

Declaro que a Professora/Estudante **Lisandra Oliveira e Silva** está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: *Os sentidos da escola na atualidade: significados conferidos pelo professorado de Educação Física e por estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender os sentidos da escola na atualidade, sob a perspectiva de docentes e de estudantes, que trabalham e estudam, na RMEPA.

Para efetivar a coleta de informações a professora terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar entrevistas com docentes e estudantes da escola e observações das aulas e do cotidiano escolar.

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

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo às atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: _____

Nome Docente: _____

Ano Conclusão Graduação: _____

Ano Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____

Tempo de Trabalho RMEPA: _____

Tempo de Trabalho na Escola: _____

Regime de trabalho: _____

Data da Entrevista: ___/___/___

Horário Início: _____

Horário Término: _____

Local da Entrevista: _____

Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A HISTÓRIA COMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

Início no mundo do trabalho

Experiências de trabalho

Experiências docentes em escola

Escolha pela EF

Formação Inicial

1) Nome

Há quanto tempo trabalha como docente de EF

Há quanto tempo trabalha nesta escola

2) Comente por que decidiu fazer curso superior de EF

Como a EF entrou em sua vida, ou seja, por que decidiu ser docente de EF

Comente sua escolha pela EF e pelo trabalho em escola

3) Comente sobre as experiências docentes de EF no contexto escolar

Conte um pouco de sua trajetória como docente, desde a primeira experiência no contexto escolar até o momento

BLOCO B HISTÓRIA COMO DOCENTE NA RMEPA**História de ingresso na RMEPA****História na escola****Ciclos de formação**

- 4) Comente como foi seu ingresso na RMEPA e principalmente nesta escola
- 5) Conte um pouco a história da escola, a sua história na escola, desde quando começou o trabalho nesse local, ou seja, como viveu, construiu e constrói essa história

BLOCO C TRABALHO DOCENTE DE EF NA ESCOLA**Trabalho de EF desenvolvido na escola****Sentido da escola na atualidade**

- 6) Conte-me, descreva-me como é uma aula sua de EF nessa escola
- 7) Quais conhecimentos são construídos nas aulas de EF?
- 8) Quais os pontos positivos que evidencia no trabalhar com EF na escola e as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho docente?
- 9) Em sua opinião, qual o sentido da EF que se realiza na escola nos dias atuais?
- 10) Como percebe a escola na atualidade? Em sua opinião, qual o papel do (a) docente em uma escola nos dias atuais?
- 11) Em sua opinião qual o sentido da escola na atualidade?
- 12) O que a escola e a Educação 'podem/devem' fazer 'na e para' a sociedade?
- 13) A escola 'contribui' precisamente com 'o quê' na vida das pessoas?
- 14) Quais os principais desafios vivenciados hoje na prática pedagógica da EF nesta escola?
- 15) Quais os principais desafios enfrentados na escola nos dias atuais?
- 16) Quais mudanças históricas e sociais, que vivemos nos dias de hoje, em sua opinião, interferem em seu trabalho docente na escola?
- 17) Esse espaço final é seu! Use-o se quiser comentar algo do qual não falamos, ou, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que você quiser.

Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDANTES**1) INFORMAÇÕES GERAIS**

Entrevista Nº.: _____

Nome Estudante: _____

Ano/Ciclo: _____

Turma: _____

Ano Ingresso na Escola: _____

Previsão Ano Conclusão E. Fund.: _____

Data da Entrevista: ___/___/___

Horário Início: _____

Horário Término: _____

Local da Entrevista: _____

Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA**BLOCO A HISTÓRIA COMO ESTUDANTE NO CONTEXTO ESCOLAR****Início no mundo escolar****Experiências no contexto escolar****1) Nome**

Há quanto tempo estuda nesta escola

2) Comente como foi seu ingresso nesta escola**3) Comente suas experiências na escola**

Em sua opinião, o que a escola tem de legal e o que pode melhorar?

4) O que se aprende na escola?

E o que se aprende nas aulas de EF?

Conte-me, descreva-me como é uma aula de EF nesta escola

5) Como é sua turma?**6) Quais as disciplinas de que você mais gosta?**

BLOCO B – A ESCOLA E A VIDA

- 7) Descreva-me um dia de sua rotina de vida: o que você faz quando acorda, durante o dia, à noite, aos finais de semana, seu programa de lazer preferido, se trabalhas, ajuda em casa, ...
- 8) Em sua opinião, qual o papel da EF que se realiza na escola nos dias atuais?
- 9) E a escola?
Qual a importância da escola em sua vida?
Por que você vem à escola?
- 10) O que você considera importante aprender na escola?
Ou seja, o que, em sua opinião, deveria ser ensinado na escola e o que deveria ser aprendido?
- 11) O que você aprendeu na escola que o ajuda em sua vida?
E nas aulas de Educação Física?
- 12) Como você percebe que a escola pode ajudar em sua vida?
- 13) Exercício imaginativo: O que você faria se fosse diretor/a da escola por um dia?
- 14) Quais seus projetos para o futuro?
- 15) Indicação de um colega para entrevista.
- 16) Esse espaço final é seu! Use-o se quiser comentar algo do qual não falamos, ou, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que você quiser.

Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigada!

APÊNDICE C – UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE DAS ENTREVISTAS

DOCENTES

ENTREVISTA DASSIÊ	ENTREVISTA DÉBORA	ENTREVISTA HENRIQUE	ENTREVISTA JULIO E PAULO	ENTREVISTA SANDRO	ENTREVISTA SILVIO
História como Professora de Educação Física	Comunidade escolar	Desafios da Escola	Escola Nova	Trabalho docente	Formação inicial
Experiência Docente	Situação ideal de aula	Educação Física	Projeto de Pesquisa	Regime de trabalho	Formação permanente
Professor Iniciante	Formação inicial	Professor de Educação Física	Sistema de Ciclos	Opção pela Educação Física	Professor de Educação Física
Trocando Ideias	Aula linear	Rede de Porto Alegre	Carga Horária	Família	Rede de Porto Alegre
Papel da Escola	Manejo de turma	Experiências de trabalho	Restinga Nova	Educação Física	Regime de trabalho
Prática Pedagógica	Professor de Educação Física	Árbitro de tênis	Restinga Velha	Influência na Formação	Educação Física
Professor de Educação Física	Sentido escola	Trabalho com recreação	Docência na RMEPA	Oportunidades de trabalho	Esporte
Trabalho Docente	Morava em apartamento	Mini Curso nas semanas acadêmicas	Rede Municipal	Concursos públicos	Desde criança gosta de liderar grupos
Sala de Aula	Brincava na praça	Formação Inicial	Formação inicial	Esporte	Iniciei o curso de Engenharia
Estágio Graduação	Vivência motora rica na infância	Atleta de atletismo	Experiências de trabalho	Adolescente	Pratiquei judô, futsal, vôlei, atletismo, saltos ornamentais
Trabalho em Academia	Andava de bicicleta	Gostava de trabalhar com criança	Pai professor de Educação Física	Crianças	Faço brincadeiras com os alunos
Personal Training	Brincava de pega pega com amigos	Recreação no Meio Aquático	Envolvimento com esporte	Competições Esportivas	
Grupos de Pesquisa	Competição de natação na adolescência	Estágios na faculdade	Jogava no time de vôlei da escola	Jogos estudantis	Descontrair o ambiente
Formação Inicial	Adolescência	Sanatório Partenon	Não Trabalhar em Lugar Fechado	Novas políticas públicas	Experiências Educação Física escolar
Formação permanente	Filosofia/Sociologia	Recreação Hospitalar	Construindo Outros Conceitos	Violência urbana	Entrada na RMEPA
Concurso Público	Psicologia das relações humanas	Recreação Terapêutica	Disciplinas mais Biológicas	Investimento econômico	Vida profissional
Estabilidade do concurso	Mercado de trabalho	Ocupação do tempo	Diretório Acadêmico	Jogos confraternização	Trabalho em academia
Era bailarina na infância e adolescência	Inglês/informática	Hospital São Pedro	Papel da Escola	Docente de Educação Física	Trabalho com capoeira
Grupo de Dança	Monografia no PET	Trabalho no CAPS	Componente Curricular	Bons exemplos	Trabalho em escolinha de futsal
Estúdio de Dança	Produções acadêmicas	Trabalho no Colégio de Aplicação	Função Social Importante	Gestão da escola	Trabalho na SME um dos mais significativos
Mercado da Dança	Participação em congresso/ seminários	Experiência na Rede Estadual	Perdido no Curso	Respeito na escola	Arbitragem de diversos esportes
Mercado de Trabalho	Trabalhava na colônia de férias	Formação de Professores	Direcionamento para Área Biológica	Envolvimento com a escola	Resultados de quadra
Educação Física Escolar	Área mais biológica	Proposta de Trabalho	Disciplinas da FACED	Representatividade da escola	Trabalho competitivo
Natação para Bebês	Matéria das humanas	Proposta de Ensino	Concurso da Prefeitura	Representar seu núcleo escolar	Diversos recursos para desenvolver um trabalho de qualidade
Trabalho com Hidroginástica e musculação	Pedagogia e saúde	Artes Circenses	Caminhadas Intelectuais	Representar como identidade	
Oscilação de Salário	Classe popular	Educação Física Nada Usual	Caminhas Políticas	Domínio de grupo	
	Necessidade especial	Pouca Bola	Grupos de Igreja	Saber lidar com o grupo	
		Malabares/skate/perna de pau/instrumentos	Grupos de Jovens	Sou professor e não treinador	

<p>Professor de Educação Física não tem Direito a Ficar Doente</p> <p>Professor de Educação Física não tem Direito a Tirar uma Folga</p> <p>Tu Parou, Tu não Recebe</p> <p>Falta de Estabilidade</p> <p>Recursos para trabalhar na escola</p> <p>Quadra Esburacada</p> <p>Coordenação Específica da Educação Física</p> <p>Esportes Diferentes</p> <p>Espaço Físico na escola</p> <p>Associação de Pais e Mestres</p> <p>Ampliação de Carga Horária</p> <p>Professor Novo</p> <p>Choque cultural</p> <p>Questão do Diferente</p> <p>Trabalho mais Construído</p> <p>Embates na escola</p> <p>Briga por Território</p> <p>Readaptação em outra escola</p> <p>Esquematização da Escola pra Educação Física</p> <p>Desafios do trabalho na escola</p> <p>Outro Formato de trabalho na educação física</p> <p>Resistência ao Trabalho do professor novo na escola</p> <p>Principais Desafios</p> <p>Campo de Trabalho</p> <p>Cansaço no trabalho</p> <p>Futuro na profissão</p> <p>Educação Atualmente</p> <p>Condição Sócio Econômica</p> <p>Agressividade entre os estudantes</p> <p>Família não presente</p> <p>Assistente Social</p> <p>Papel Assistencialista da escola</p>	<p>Concurso público</p> <p>Quería trabalhar na SME</p> <p>Trabalho no SASE</p> <p>Trabalho em escola Infantil e maternal</p> <p>Especialização em educação</p> <p>Circulou em diversas áreas</p> <p>Mundo Profissional diverso</p> <p>Caderno de chamada</p> <p>Gestão na Educação</p> <p>Turma de progressão</p> <p>Lembrança das aulas de Educação Física na escola</p> <p>Curso de Formação na SMED</p> <p>Experiência péssima de trabalho</p> <p>Situação difícil</p> <p>Arma na cabeça</p> <p>Colocamos um escudo</p> <p>Choque cultural</p> <p>Depressão/adaptação/realidade</p> <p>Violência</p> <p>Indisciplina</p> <p>Calor Humano/Amizade</p> <p>Vestia a Camiseta da escola</p> <p>Trabalho coletivo</p> <p>Representava a Escola</p> <p>Participação na escola</p> <p>Pensamento Coletivo</p> <p>Pesquisa sócioantropológica</p> <p>Posto de Saúde</p> <p>Pessoal/Profissional</p> <p>Sistema de Ciclos</p> <p>Diversidade de Conhecimento</p> <p>Alfabetização cinestésica</p> <p>Limitação e ampliação</p> <p>Projeto Ambiental</p>	<p>Ginástica Pura/alongamento/massagem</p> <p>Educação Física Diferenciada</p> <p>Oficina de Percussão</p> <p>Expressão Corporal/teatro</p> <p>Morar na praia</p> <p>Pescando e pensando</p> <p>Trabalho de DJ e Produção Musical</p> <p>Produção de Eventos e audiovisual</p> <p>Concurso público</p> <p>Praticava Judô e capoeira</p> <p>Parque Marinha</p> <p>trabalho como obrigação</p> <p>Bom Humor</p> <p>Grupo de Crianças</p> <p>Aula Bem Humorada</p> <p>Dificuldade de trabalho com adolescente</p> <p>Problema de Saúde</p> <p>Doenças Recorrentes</p> <p>Estresse/debililitado</p> <p>Adolescentes estão sempre testando</p> <p>Passando do Limite</p> <p>Lotado na Rede</p> <p>Escola sem condições de Convívio Humano</p> <p>Brincadeira das crianças era derrubar e chute</p> <p>Tráfico de drogas</p> <p>Medo de ir trabalhar</p> <p>Turma de Progressão</p> <p>Demarcar o Espaço</p> <p>Caixa de Areia</p> <p>Construção da Identidade da escola</p> <p>Educação é dever da Família</p> <p>Oferecer Oportunidades</p> <p>Vivenciar o Corpo</p>	<p>Leitura da Bíblia</p> <p>Visitar Pessoas</p> <p>Trabalhos Sociais em presídios e asilos</p> <p>Sentido das Coisas</p> <p>Provisoriedade das Coisas</p> <p>Emprestar Livros</p> <p>Ensino Médio</p> <p>Provocações da área da filosofia</p> <p>Perguntas e Respostas de vida</p> <p>Teologia</p> <p>Questões Existenciais</p> <p>Religião</p> <p>Sentido de Valores</p> <p>História Institucional da Igreja</p> <p>Crise na vida</p> <p>Valores Humanos</p> <p>Movimento Estudantil</p> <p>Partido Político</p> <p>Concurso público</p> <p>Crianças de Rua</p> <p>Projetos Sociais</p> <p>América Latina</p> <p>Filósofos Alemães</p> <p>Filósofos Franceses</p> <p>Filósofos Gregos</p> <p>Filosofia muito elitista</p> <p>Enrique Dussel</p> <p>Filosofia da Libertação</p> <p>Participação Política</p> <p>Questionamento Social</p> <p>Questões Individuais</p> <p>Espaço Público</p> <p>Espaço Institucionalizado</p> <p>Resgate das Famílias</p>	<p>Finalização da etapa de trabalho</p> <p>Aprendizagem na escola</p> <p>Questões sociais</p> <p>Relação familiar</p> <p>Filhos e família</p> <p>Condição social</p> <p>Estrutura familiar</p> <p>Classe social</p> <p>Colegas docentes</p> <p>Comunidade escolar</p> <p>Rotatividade de professores</p> <p>Bom relacionamento na escola</p> <p>Mudança de escola</p> <p>Problemas na escola</p> <p>Difícil acesso</p> <p>Diretora da escola</p> <p>Bem recebido na escola</p> <p>Adaptação na escola</p> <p>Grupo docente</p> <p>Ano escolar</p> <p>Grupo antigo de docentes</p> <p>Grupo jovem de docentes</p> <p>Dar aulas de Educação Física</p> <p>Experiências escolares</p> <p>Experiência fora do contexto escolar</p> <p>Rede privada</p> <p>Rede Cenequista</p> <p>Futsal</p> <p>Reivindicação salarial</p> <p>Trabalho na CORSAN</p> <p>Desafio da profissão docente</p> <p>Participação política</p> <p>História da escola</p> <p>Antigo CIEP</p> <p>Implantação dos ciclos de formação</p>	<p>Trabalho em espaço aberto e livre</p> <p>Escola é obrigatória</p> <p>Rotatividade de professores</p> <p>Município de Porto Alegre</p> <p>Ambiente escolar</p> <p>Próximo a minha casa</p> <p>Papel da família</p> <p>Violência</p> <p>Relações familiares</p> <p>Aula no pátio</p> <p>Sala de aula</p> <p>Prática pedagógica em Educação Física</p> <p>Desafio</p> <p>Família fragmentada</p> <p>Direitos e deveres</p> <p>Conselho Tutelar</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente</p> <p>Certo e errado</p> <p>Alimentação/segurança</p> <p>Transmite o conhecimento</p> <p>Questão sexual</p> <p>Ensino Fundamental</p> <p>Experiência de trabalho</p> <p>Preparador físico</p> <p>Atleta/competições</p> <p>Feliz/Momento/Curtir</p> <p>Preso na sala de aula</p> <p>Parado na sala</p> <p>Entediado nas outras matérias</p> <p>Didaticamente corretos</p> <p>Exercícios/educativos/fundamentação</p> <p>Aula livre</p> <p>Toque/manchete</p>
--	---	--	--	---	--

Psicólogo na escola Professor invisível Sala dos Professores Defesa do professor Ausentar do trabalho pedagógico Aceitação dos Alunos Criticava os docentes Sistema nos Enterra Assessoria Pedagógica da SMED Compra de Material IDEB da Escola Oficinas Esportivas Reduzir a Evasão Situações Complicadas Turno Integral Crack/internado/reabilitação Contexto Familiar Círculo de Amizades <i>Blog</i> na escola Projeto de Turno Integral Suspeita de Abuso Comportamento mais Arredio Pai Alcoólatra Estamos na Corda Bamba na escola Mau Comportamento dos alunos Transbordamentos da escola Conselho Tutelar Tráfico de drogas Programa de Monitoramento Serviço Comunitário Estratégia Pedagógica Escola Educadora Questão Governamental Professor como Mediador Formas de Contornar	Projeto Político-pedagógico Meio Ambiente Ser humano Outra Linha de Pensamento Conhecimento Formal Rotina/limites/regras Locais de Aprendizado Circular/aprender Turno inverso Efeito Multiplicador Linhas Diferentes Sustentabilidade/reciclagem Trilha Educativa Alimentação Saudável Contação de Histórias Projetos diversos Rádio Escola Falta de professor Papel da Escola Iniciativas Individuais Fronteiras que se mesclam Trabalho ligado em Rede Vida Pessoal Oportunidade de trabalho Problemas Políticos Problemas Pedagógicos Alunos mais Tranquilos Creches Conveniadas Recurso Financeiro Ensino Fundamental Preconceito Não Generalização Conselho Tutelar Função Administrativa Brigada Militar	Socialização Estrutura Material Recursos e materiais para as aulas de Educação Física Equipes esportivas Treinos das equipes Participar de Competição Copa Cidade Papo Horizontal Comportamento e responsabilidade Sala de Aula Lista de Espera Representar a Escola Qualidade de vida	Vínculos Familiares Resgate Político Dormiam nas Praças Mudança Social e Política Movimentos Sociais Questão Social Comprometimento Público Centros Comunitários Ação Educacional Esferas Sociais Paulo Freire Escola com Características Populares Problemática Social Implantação dos Ciclos de Formação Ester Grossi Trabalho mais Solidificado Proposta Política Situações Dífceis Trabalho Pedagógico Política Verticalizada Crianças Abandonadas Movimento Contrário Inserir no Contexto Política Habitacional FASE Laços Familiares Experiência Imagem da Escola do Município Caixinha de Livros Ensino Transversalizado Discussão Teórica Trabalho Interdisciplinar Área do Conhecimento Princípios Pedagógicos Estrutura Antiga	Ciclado e seriado Docente Volante Política de governo Índice de repetência Índice de dificuldade Seminários na RMEPA Formação Continuada Plano de Carreira Sou um pouco bravo Brigas nas aulas Teria mais diálogo nas aulas Trabalho motor Coordenação motora Lateralidade/equilíbrio Lúdico/brincadeira Educação Infantil Estrutura de aula Organizar/planejar Corda/bola/pneu/aro/colchão/cone/material Atividades por trimestre Desporto Vôlei Sala de aula Volta à calma Futebol Aula livre Corrida/ginástica/atletismo/alongamento Sistema cardiovascular Período de aula Motivação na aula Desgaste Jogos lúdicos Conhecimento e sociedade Televisão/rádio/internet	Péssima bola de vôlei Bola dura Vôlei de duplas Cultura da escola Recreio Conviver bem Reconhecimento do trabalho Pontos positivos da profissão docente Pontos negativos da profissão docente Contexto social
---	---	--	--	--	--

<p>Gritos de Alunos Atividade nas Aulas Pátio Livre Contra Partida Tempo Livre Mediação pedagógica Cumprir os Acordos Normas da Escola Fone de Ouvido Som Alto Uso Racional do Celular Regras Vêm Muito de Cima Estudantes não tem Poder de Decisão Soluções Internas na escola Período Livre do Corpo Tempo Livre do Corpo Atividade Física Negociação com os estudantes Professor Civilizador</p>	<p>Pessoas Reativas Tentar Ouvir o Outro Educação Está Sozinha Articulações Individuais Caracterizar cada função Teia de Aranha Partido Político Avaliação dos Ciclos Intencionalidade Educativa Intencionalidade Política Política Preventiva Política de Consequência Atividade Física Coisa Humana Delimita a Fronteira Faço as minhas leituras Construção Históricossocial Tempo Rígido Conhecimentos Ligados Trabalho em Rede Ideia do Ser Embasamentos Pessoais Trabalho Coletivo Fazer escolhas Fazer Planos de Vida Guiar na Vida Controle de Corpos Liberdade de Corpos Linguagem Universal Muros da Escola Questões Humanas Mudança de paradigma Ação e pensamento Trabalho em Unidade Mundo Caótico</p>		<p>Questão Industrial Fragmentação do conhecimento Avaliação Subjetiva Âmbito Social Multidisciplinar/interdisciplinar Conhecimento Humano Podemos desconstruir Pensamento Concreto Vida Contexto Micro Lazer no bairro Organização Social Mix Conciliar Horários Planejamento Meio Ambiente Ser Humano Guarda Chuva Ideias Forças Tema Gerador Reuniões Pedagógicas Administrativo/burocrático Burocrática Vaidades Políticas Pesquisa Sócio Antropológica Plano Pedagógico da Escola Posicionamentos Preconceituosos Deslocamentos de escola Tempo e Espaço Faixa Etária Opção de Escolha Ocorrência/confusão Envolvimento dos alunos Identidade da Escola Ensino Fundamental</p>	<p>Conhecimento defasado Acesso ao conhecimento Conhecimento desinteressante Conhecimento obrigatório Atenção e motivação de estudantes Laboratório de informática Novidade Contexto social Vida Choque cultural Município de Porto Alegre Sala de aula é uma célula Aula pública Direcionamento da prática pedagógica Ser humano Diversidade Aposentadoria Adoecer/depressão/fobia/cansado/estressado Biometrias/psicossomático</p>	
---	--	--	---	--	--

	<p>Ordem Prática Formação Continuada Conscientização dos Professores Diminuir Horas de Trabalho Desgaste Físico Qualidade de vida Investir em Outro Formato Qualificação do Professor Mundo Utópico Valorização do Humano Mudança de Perspectiva Reclamação o Tempo Inteiro Mau Humor/desgaste Avaliação Constante Esforço Diário Separação do Material Troca de Período Constituição Mínima de Organização Controle e Manejo da Turma Período Recreativo Camada de Ozônio Hábitos de Vida Famílias Desorganizadas Famílias Desestruturadas Disciplina Gera Liberdade Disciplina Gera Escolha Direitos e deveres Relacionamento com o Outro Rotina Engessada Cuidado da Vida Assistirem a Aula da Gente Sala dos Professores</p>		<p>Crítica à Escola Escola Moderna Respiro Enrijecida/conservadora Afinidades entre docentes Música/poesia Docência Docência Compartilhada Coisas Diferentes Entender a Escola Dia da Semana Escola Pequena Defendo a Escola Contradição Conhecimento Historicamente Construído Problematizar a Realidade Nota Boa Prestar Atenção Diálogo Movimento de Ir e Vir Discussão Crítica Práticas Inconscientes Ameaçar Aluno Tirar Aluno da Sala Chamar teu Pai Mandar pra Direção Prática pela Prática Práxis Teoria e Prática Espaço de Criação do Pensamento Reprodução Cotidiano Linhas de Fuga Além das Nossas Forças</p>		
--	---	--	--	--	--

			Platão Estado Ideal Pensamento Artístico Arte/transgressão Produção de Sentidos Sociedade Apolínea Sociedade Dionisíaca Relações Pessoais Guimarães Rosa Sentido da Vida		
--	--	--	---	--	--

ESTUDANTES

ENTREVISTA BEATRIZ E MELISSA	ENTREVISTA BENTO E FABIANA	ENTREVISTA EVERTON	ENTREVISTA KÁTIA E RAQUEL
Reprovação em Matemática Experiência em Outras Escolas Escola Nova Funções do Outro Colégio Escola Estadual Lanche, Almoço, café Escola Estadual Fazer Supletivo Escola que eu mais me Identifiquei Lanche Básico Bar para os adolescentes Professores mais Descontraídos Ensinar de Forma mais Interessante Professor Quase Desinteressados Atividades do Mix Escolher o que Estudar Grêmio Estudantil Rotina da Escola Escola Pede Sugestões Projetos da escola Apoiada pela Direção Avaliação do Mix Eu Queria ser Historiadora Gosto de História e Mitologia Diferenciar Opiniões Opinião da Pessoa Pessoa Pode Concordar Pessoa Pode Compartilhar Pessoa Pode Discordar Professor que Explica Automaticamente	Separação das turmas Legal na Escola Mudanças na escola Bagunça na escola Chato na escola Professoras mais Rigorosas Alunos que Perturbam a Aula Briga na escola Apelido que os colegas colocam Enchendo o Saco Educação Física Dificuldade em inglês Matemática é divertido Ajudar quando alguém faz algo errado na aula Toque certo Ensino Fundamental Importante na Vida Alongamento no início da aula Aprender a Fazer Jogar algum Esporte Respeitar os colegas Apoiar quando alguém erra Elogiar quando alguém acerta Pessoa fica Mais a Vontade Pessoa fica Envergonhada Treino no União Muito Perto Ônibus A pé	Diretoria é Organizada Alunos Ajudam nas Coisas Poder Compartilhar o que a Gente Pensa com Eles Segurança na escola Reuniões de Noite Entrega de Boletim Pretendo fazer concurso Quero ser Engenheiro Gosto de Desenho Quero ser Psicóloga ou psicanalista Briga na escola Ensina Bem a Matéria Traz Músicas pras Aulas Professor tem que Escutar mais os Alunos Bagunçando na aula Turma era mais Unida Turma era mais Interessada no Estudo Incomodando na aula Dividir a Turma Não Deixar Parado Futebol, vôlei, corrida Não Aprendia como a Gente tá Aprendendo Agora Alongamento e aquecimento Não Obrigava Ninguém Importância do Esporte Faz Algumas Provas Rotina de Vida Curso de Inglês	Pré-escola Colegas da escola Legal na Escola Pode Melhorar na Escola Aulas de Educação Física Ensina Coisas que a Gente não Sabe Ensina Coisas que não são Necessárias Aula de Matemática Trabalho no futuro Ensino Médio Completo Problema na escola Brigas não são legais na escola Diretora envia bilhete para os estudantes Coisas Erradas na escola Correria no Corredor Baderna na escola Valor das Matérias na escola Coisas que Interessam na escola Conhecer Outras Pessoas Conhecer Outros Colégios Professor faz a chamada Futebol pros Guris Vôlei pra quem Quiser Jogar Outros não Jogam Alguns não Fazem Nada Antigamente as aulas eram melhores Mais Atividade nas aulas Mais Oportunidade das Pessoas Fazerem Nas aulas tem que se Movimentar É bom pra Saúde

<p>Professor que Explica porque é o Trabalho Dele Não Explicam porque Gostam Não Explicam porque Querem Alunos Incomodam Professor que Tem Paciência Condições Precárias Modos de Ensinar Modo que Prende a Atenção Ninguém Nasce Sabendo Ensinar a Escolher Mundo Aberto Mente Aberta Tudo que Nós Podemos Tentar Escola Abre Portas Mercado de Trabalho Sonho Desde Pequena Caráter de Obrigatoriedade Ensino Fundamental Conhecimento mais Teórico Faculdade de jornalismo ou psicologia Vivência de Outros Professores Organiza a Aula Rotina de Aula Faz a Chamada Começa a Explicação Atividades na Quadra Aquecimento ou algo coletivo Algo Livre Atividades em Dia de Chuva Tem que Participar Leve Discussão sobre a aula Tudo tem uma Pequena Explicação Ser Saudável Cuidar do Próprio Corpo</p>	<p>Gosto de Esporte Jogo Vôlei Consciência do Ambiente Óleo de Cozinha Atividades Esportivas Treinamento Pesado Posicionamento em Quadra Vôlei de Duplas Picar no Chão Bater na Corda regras Oficiais Quadra Grande Chutar a Bola Faz a Chamada Conversa na sala Fala sobre a Posição Ver alguns Vídeos de handebol Linha dos três Metros Área do Goleiro Aplica o conhecimento Fazer faculdade Ensino Médio Matérias ajudam Piloto de Avião Engenharia Civil Corpo Humano Quero ser Arquiteta ou engenheira Decoração e enfeites Parte da Casa Educação Artística Escola mais Organizada Quadra de Futebol Câmeras na escola Chute na Porta Juízo na Cabeça</p>	<p>Centro Social Aula de Informática Vejo Televisão Pratico Hipismo Mais Salas de aula na escola Organização Melhor Pátio Alagado Atividades Extras Saguão Coberto Mais Gincanas na escola Mais Computadores na sala de informática Atividades do Mix Aprender Outras Coisas Interessar por Outras Coisas Aumenta Nosso Aprendizado Grêmio Estudantil Sair um Pouco da Rotina Mais Relaxante Não é a Mesma Coisa Todos os Dias Poder se Divertir Preparam Alguma Coisa Especial</p>	<p>Não só ficar Sentada Professor Mandar fazer aula Ficar Conversando na aula Fazendo Qualquer Outra Coisa Participa das Caminhadas Incentivar a participar das aulas Obrigar a fazer as aulas Alguns estudantes só querem incomodar Mandando os Outros Fazer as Coisas Sonho de ser atriz Rotina de Vida Gosto de ver Televisão Gosto de ficar no Computador Faço Crisma Grupo da igreja Nascendo Pessoas Turno Integral Dia Inteiro na escola Adolescentes ficam na rua Não Tivesse Briga Todo Mundo se Desse Bem Olhando pro Nada Atividades pra comunidade Comunidade Ciências estuda o ser humano Gosto de Fazer Textos Falta de Respeito Discussão por Nada Ninguém gosta de Apanhar Os alunos Provocam Bom Exemplo</p>
--	--	---	---

<p>Esporte Pode ser um Hobby Lazer e Estudar Liberdade na aula de Educação Física Exercício na Rua Rotina de Vida Chegar Atrasada Boa Companhia Fico no Computador Jogando RPG Viciada em Internet Dormir de Madrugada Fórum de RPG Final de Semana Ir a Shopping Ir a Parque Nunca Chego Atrasada Criada com a Vó Professor que só dá a Matéria Opinião dos Alunos Conselho de Alunos Falta de Professores Visão Diferente Explicar Melhor Aula Mais Dinâmica Copiar do Quadro Breve Explicação Respeito na escola Bagunça e brigas na escola</p>	<p>Implantação de Sugestões Animal de Estimação Final de Semana Grupo na Igreja</p>		
---	--	--	--

ENTREVISTA LEANDRO	ENTREVISTA LETÍCIA	ENTREVISTA MONIQUE E GERUSA	ENTREVISTA VITOR
<p>Importância da Escola O que Aprendeu na Escola Aulas de Educação Física Experiência na Escola Planos para o Futuro Aprender a Saber se Portar em Grupo Trabalhava na Obra de Dia Trabalhava numa Agências de Festas a Noite Escola que não é bem Preparada Escola que não tem Quadra Escola que tem Pouco Espaço Escola que tem Área Coberta Boa Quadra Colégio Estadual Tive que Estudar mais Ensino mais Cobrado Calma para Ensinar Professor Legal Legal na Aula Professor tem que Interagir Professor tem que Fazer Algumas Coisas Diferentes Aulas de alongamento Diversos Esportes Identificar com Algum Esporte Jeito dele de Chamar Nossa Atenção Jogar Bola com a Gente Envolver Todo Mundo Se Envolve com os Alunos Atividades do Mix</p>	<p>Aprender a respeitar os colegas Aprender a respeitar as pessoas Brigas na escola Escola ajuda no Trabalho Não gosto dos apelidos que os colegas colocam Despertando Alguns Gostos Conhecimento que Vai Além da aula Animal de Estimação Aulas de Educação Física Professor Organiza a Aula Professor faz a Chamada Inicia com o Alongamento Trabalha handebol, vôlei, futebol, vôlei Tempo Livre Bom para o Sedentarismo Atividade Física pra saúde Meu Bem-Estar Problema na Família Falta Justificada Ensino Médio Identificação com a turma Escolas Estaduais Limpendo a Casa Rotina Diária Conclusão do Ensino Fundamental Professores legais Professores chatos Escola importante no futuro Colegas legais Fazem besteiras</p>	<p>Pré-escola Amigas e colegas Concluindo o ensino fundamental Ir pra Outra Escola Turno Integral Projetos e atividades são legais na escola Dança e Coreografias Manutenção do Colégio Estudantes estragam as Coisas Quadros Velhos Mesas Caindo Estrutura da escola Pessoas Gritando Correria no corredor Educação Física Aprendem na Escola Importante pra vida e pro futuro Se Organizar Melhor Se Comunicar Melhor Se Relacionar em Grupo Relaciona Bem com Criança Brincadeiras de Correr Futebol sem Bola Queimada Ficar se Mexendo Ficar Sentada Ideias Novas Vôlei e futebol Não Sei Jogar Direito Colegas ficam Xingando Maioria sabe jogar</p>	<p>Sentido da Escola Aprendeu na Escola Expectativas para Futuro Escola Nova Comecei a Trabalhar Perto de Casa Irmã mais Velha Conhece todo Mundo Conhece a Família Conhece os Professores Professores Conhecem nossa Família Mais Grandioso Mais Íntimo Não foi Muito Familiarizado Colégio mais Sério Lugar não Muito Bom de Morar Muita Briga Muito Tiroteio Muita Coisa Ruim Professor Ensina Bem Tá Sempre em Hospitais Passei por Nota Passava por Nota e Rodava por Falta Orgulho de Mim Rodei não por Culpa Minha Tudo Novo na escola Atividades do Mix Laboratório de Informática Quadra Cercada Colégio Grande Horta</p>

<p>Pergunta Como é que tu tá Pra não Ficar tão Monótono Menos Rigoroso com o Pessoal que não Joga Campeonato de Handebol Irmão mais Velho Torneios para o Pessoal se Reunir Jogar um Campeonato Organizar um Campeonato Quadrado bem Pequenininho Erro da Escola Eu sou Aluno, eu Tenho Voz no Colégio Me Senti Muito Mal Me Desgostei com a Escola Rotina de Vida Moro Longe da Escola Tomo Café na Escola Libera o Futebol na Quadra no Recreio Toca o Som no Recreio Almoço na Escola Curso de Informática To Praticando Mountainboard Skate de Areia Grupo do Colégio Nunca to Parado em Casa Animal de Estimação Grêmio Estudantil Jogos Escolares Tarefa do Diretor Quadra Coberta Dias de Chuva Projeto de Música Jogo de Noite Escola como Espaço de Lazer Não tem Praças no bairro</p>	<p>Algumas coisas aprendo na escola Algumas coisas aprendo em casa Aprender cada vez mais Não sou obrigada a vir à escola Eu gosto de estudar Almoço em casa Vejo televisão Ajudo minha mãe no serviço de casa Laboratório de Aprendizagem Fim de semana</p>	<p>Gosto de Alongamento Saque, toque, manchete, corte Jogo de Ping Pong Adoro Basquete Rotina de vida Limpendo a Casa Fico no Computador Dormir de tarde Corpo Humano Domingo vou a Missa Aprender Outras Línguas Fazer um Intercâmbio Sou meio Nômade Holanda Quero ser Fotógrafa ou estilista Pesquisa criminal Aprender a ler Abrir Novos Caminhos Realizar meu Sonho Segunda Guerra Bisavôs eram da Polônia Prateleiras na escola Oficinas diversas Sala de Vídeo bem Arrumada Colégio Ecológico Turma Bagunceira e divertida Sinto meio Deslocada Folgar nos Colegas Tem que ter Responsabilidade</p>	<p>Dei um Passo Palestrante na UFRGS Dicionário da Sonalidade das Frases Narração em RPG Projeto da escola Reconhece o que a Gente Oferece Escola Fala o que tem pra Apresentar Escola Escuta o que a Gente tem pra Apresentar/Acrescentar Escola não se Engrandece Acima do Aluno Trabalho mais Elaborado Mais Solto Dentro do Colégio Escrevi um Livro Começou a Expandir Apaixonado por Filosofia Escritura com Filosofia Tu Escreve o que tu Pensa Valoriza a Vida Forma Pessoal de escrever Giro da Escrita Mastigação Escrita Mais Velho da Escola To Muito Atrasado Ganhando Dinheiro Trabalho Legal Trabalho só de vez em Quando na Obra Não é uma Coisa Boa Converso com a Namorada Comigo não tem Futuro Tropeço nas Minhas Próprias Pernas Hoje eu to Lutando Acho que é Tarde Demais Jovem Aprendiz Trabalho Bom</p>
---	--	--	--

<p>Não tem Onde Jogar Futebol Espaço pro Pessoal se Divertir Se eu não tenho Dinheiro eu não Posso Jogar Retornar o Grêmio Estudantil Continuação do Grêmio Estudantil</p>			<p>Fazer um Time Fazer a sua Equipe Estudando Tudo Brilha Ensino Médio Curso pelo SENAC Administração de Coisas Públicas Rotina de Vida Segunda a Domingo Ânimo de Vim pra Escola Bem Colorido Encontro os Amigos Almoço na Escola Cobram Poemas Bota Toda a Conversa em Dia Correndo de Tarde Fico na Internet Jogo RPG Narrativo Todas as Ações não Escritas Todo Movimento é Escrito Vila Virtual Mãe Reclama Aulas de Educação Física Rotina do Professor Organiza a Aula Importância da Educação Física na Escola Proposta de Trabalho Pensar pra Calcular Move o Corpo Inteiro Interagindo Vínculo entre professor e aluno Aprendi a Não Desistir Aprendi a Lutar por Aquilo que se quer Como Respirar melhor Ensinos para Vida Toda Legal na Escola</p>
--	--	--	--

			<p>Pode Melhorar na Escola Injustiça com Alguns Alunos Perder o Recreio por Causa de Um Falta de Materiais Escola Bem Verde Escola Cheia de Gincana Escola Cheia de Oportunidades Escola Cheia de Brincadeiras Escola Cheia de Festas Discussão entre os Alunos Procurar o Diálogo Jogo de Corpo Tentar Roubar a Bola Vôlei não Precisa se Tocar Vôlei não Precisa se Empurrar Vôlei não Precisa se Agredir Projetos de Florestas Verde é Muito Lindo Por Nota eu Nunca Rodei Problema de Audição</p>
--	--	--	---

**APÊNDICE D – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE ANALISADAS COMO POSSÍVEIS CAMPO DE PESQUISA**

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO POR REGIÃO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE	ANO CRIAÇÃO COMO ESCOLA MUNICIPAL	ANO IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO	NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDANTES	DISTÂNCIA EM RELAÇÃO AO BAIRRO QUE RESIDO	DOCENTE PORTEIRO (A) DO F3P-EFICE
Escola Antônio Prado	Região Leste	1959	1998	1400	18 km	Laura
Escola Cachoeirinha	Região Oeste	1994	1997	480	15 km	Leonel
Escola Charqueadas	Região Oeste	1989			1 Km	Leonel
Escola Cerro Largo	Região Sul	1989	2000	1216	21 km	Leonel
Escola Dom Pedrito	Região Sul	1957	1999	1795	21 km	Otávio
Escola Gramado	Região Norte	1987	1997	1405	17 km	André
Escola Jaguarão	Região Norte	1987	1999	800	14 km	Úrsula
Escola Rio Grande	Região Oeste	2008	2008	600	15 km	Julio

ANEXOS**ANEXO A – CARTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício 130/09 - GS

Porto Alegre, 12 de fevereiro de 2009.

Senhor Coordenador:

Ao cumprimentá-lo acusamos o recebimento de ofício solicitando liberação de estudante da ESEF/UFRGS para trabalho de pesquisa junto às escolas municipais.

A secretaria municipal de educação vem renovar a autorização, das atividades de pesquisa do grupo de estudantes desta universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa rede municipal de ensino desde 1995.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com o professor Fabiano Bosslee e professor Bráulio Amaral Lourenço da RME/POA.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,



Cleci Maria Jurach,
Secretaria Municipal da Educação.

ILMO. Sr. Vicente Molina Neto,
M.D. Coordenador do F3PEFICE,
UFRGS.

**ANEXO B – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE⁶⁶**

**ESCOLAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

	ESCOLAS	POR CICLOS DE FORMAÇÃO
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANO DE IMPLANTAÇÃO
1	AFONSO GUEREIRO LIMA	1998
2	SEM. ALBERTO PASQUALINI	2000
3	AMÉRICA	1998
4	ARAMY SILVA	1997
5	DECIO MARTINS COSTA	2000
6	DOLORES ALCARAZ CALDAS	1999
7	PROF. GILBERTO JORGE	1998
8	GRANDE ORIENTE RGS	1997
9	GOV. ILDO MENEGUETTI	1999
10	JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	1998
11	PRES. JOÃO B. M. GOULART	1999
12	PROF. JUDITH M. DE ARAUJO	1998
13	PROF. LARRY RIBEIRO ALVES	2000
14	LEOCÁDIA F. PRESTES	1998
15	LIBERATO SALZANO V. CUNHA	1999
16	VER. MARTIM ARANHA	2000
17	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	1997
18	PEPITA DE LEÃO	1999
19	PRESIDENTE VARGAS	1998
20	HEITOR VILLA LOBOS	1999
21	VER. JOÃO SATTE	1999
22	PROF. ANA IRIS DE AMARAL	1997
23	JOSÉ MARIANO BECK	1998
24	VER. PESSOA DE BRUM	1999
25	GABRIEL OBINO	1998
26	VER. ANTONIO GIUDICE	2000
27	LAURO RODRIGUES	1997
28	LIDOVINO FANTON	1998
29	DEP. MARCIRO G. LOUREIRO	1998
30	VICTOR ISSLER	1999
31	JEAN PIAGET	2000
32	PROF. ANISIO TEIXEIRA	1998
33	SÃO PEDRO	1999
34	SAINT'HILAIRE	1998
35	WENCESLAU	1997
36	CAMPOS DO CRISTAL	1997
37	MIGRANTES	1996
38	VILA MONTE CRISTO	1995
39	MORRO DA CRUZ	1996
40	NEUSA GOULART BRIZOLA	1996
41	PORTO ALEGRE	
42	CHICO MENDES	1997
43	MÁRIO QUINTANA	1999
44	CHAPÉU DO SOL	2000
45	LYGIA MORRONE AVERBHCK (EE)**	1997
46	PROF. LUCENA BORGES (EE)**	1997
47	PROF. ELYSEU PAGLIOLI (EE)**	1997
48	TRISTÃO SUCUPIRA VIANA (EE)**	1997
49	CMET (EJA)	
50	TINBAÚVA	2001
51*	NOSSA SENHORA DO CARMO	
52*	BILÍNGUE SALOMÃO WATNICK (EE)**	
53*	MORADAS DA HÍPICA	
54*	RINCÃO	

* A partir de Agosto/2002

** Escolas de Educação Especial

⁶⁶ Não consta nesse anexo a escola municipal de Ensino Médio Emílio Meyer.

IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA RME

ANO	Nº DE ESCOLAS CICLADAS
1995	1
1996	4
1997*	16
1998	29
1999	40
2000	47
2001	48
2002	48
2003	49
2004	49
2010	52

* Soma-se a partir deste ano a implantação nas 4 Escolas Especiais da Rede Municipal