

VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL

**O IMPACTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA
DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DO PROJETO ESCOLA CIDADÃ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D559i Diehl, Vera Regina Oliveira.

O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã. . / . Vera Regina Oliveira Diehl. -. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, 2007.

237 f., il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande. Sul. Escola de Educação Física. Curso de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

1.Mudanças sociais. 2 Ação pedagógica. 3. Educação Física. 4. Ensino Fundamental. 5. Ciclos de Formação. I.Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU:796:37

Bibliotecária: Ivone Job, CRB-10/624

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vera Regina Oliveira Diehl

O IMPACTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivo do trabalho: compreender como as mudanças histórico-sociais interferem na ação pedagógica dos docentes de Educação Física no contexto escolar em ciclos de formação.

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 29 de outubro de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – FAGED/UFRGS

Profª Drª. Dinah Vasconcellos Terra – UFU

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – ESEF/UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meu querido pai, João Diehl, exemplo que marcou meu modo de ser. Ele deixou, marcado no tempo, inestimável legado para a minha existência, e ficaria orgulhoso em ver finalizada mais esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação faz parte de um projeto de vida que envolveu muitas pessoas queridas e amadas. Ao concluí-la não terminei, mas iniciei uma nova fase em minha vida.

Durante todo o percurso para finalizar esta investigação, contei com o apoio de diversas pessoas que, mesmo nos menores gestos, atitudes e palavras, colaboraram para o meu crescimento como pesquisadora e docente e, acima de tudo, contribuíram para que essa caminhada fosse, também, uma aprendizagem de vida.

Agradeço a todos que fizeram parte deste processo, em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Vicente Molina Neto, pela oportunidade de realizar este trabalho. Suas palavras de incentivo; os momentos de aprendizagem; seu constante estímulo e confiança fizeram-me acreditar que era possível levar esta pesquisa em frente. Espero poder ter retribuído. A ele, meu carinho e meu reconhecimento.

Aos colegas Maria Cecília, Marzo, Elisandro, Fabiano, Lisandra, Mônica, Maíra, Bráulio e Rosane, integrantes do Grupo de Estudos F3P-EFICE que, com suas preciosas contribuições, deram vida a este trabalho e, em especial, àqueles que demonstraram carinho, amenizando a minha angústia e ansiedade. A eles, agradeço pelo apoio e pela amável convivência.

À Coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH/UFRGS, pelas valiosas reflexões teóricas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH/UFRGS, Ana, André e Rosane, por terem sido tão prestativos, e pelo carinho com que sempre fui tratada.

À minha família: minha mãe, Laura, minhas irmãs, Ana e Lena, meus irmãos, Paulo e André, que mesmo diante das dificuldades sempre encontram forças para seguir, e a meu sobrinho João Pedro, por alegrar os meus dias. A todos pelas alegrias e tristezas de nossas vidas compartilhadas e pela cumplicidade nas lutas que empreendemos para superar as dificuldades.

Manifesto um agradecimento muito especial a duas pessoas maravilhosas que são importantíssimas para mim e que nunca me faltaram nos momentos mais difíceis da minha vida, o casal Cátia e João Hernesto Weber, mais que amigos. Agradeço por infinitos motivos! Por me acolherem, por acreditarem em mim, por incentivarem todos os meus sonhos, por me acompanharem sempre, por me acharem sempre capaz, por não me deixarem desanimar, por me mimarem, por brigarem comigo, por me fazerem rir, por se preocuparem comigo, pela força que tantas vezes precisei, pelo carinho, por estarem sempre me esperando com um carinhoso abraço, por me deixar fazer parte de suas vidas.

Ao meu amigo Angelo, pelo companheirismo e compreensão nos momentos tensos que passei na construção desta dissertação. Obrigada por me aturar, me aconselhar, me incentivar e torcer por mim. Obrigada pela presença e apoio nos bons momentos e nas horas difíceis!

À Paloma, sempre amável, que merece um agradecimento especial, pela sua amizade. Obrigada por me permitir realizar uma parte do meu sonho de ser mãe.

À Cárin Weber (Bobó), por me considerar da família e pelas correções em tempo recorde de todos os artigos e manuscrito que lhe enviei.

Ao amigo Paulo Neto, pela ajuda que me deu, especialmente ao manter o bom funcionamento do meu computador. Sua assessoria técnica em muito contribuiu para garantir a minha tranquilidade durante a realização desta pesquisa.

À equipe diretiva, pedagógica e estudantes das Escolas onde realizei o trabalho de campo, pelo carinho com que me receberam. Em especial, aos docentes de Educação Física, colaboradores/as desta pesquisa, pela acolhida, pela dedicação, pela disponibilidade em contribuir com o meu estudo e, principalmente, por permitir conhecer seu mundo. Com eles, pude descobrir o quanto se tem a aprender.

Aos estudantes com que tive oportunidade de conviver em minha vida, com quem aprendi e continuo aprendendo todos os dias.

Agradeço a todos que fazem parte da minha vida.

RESUMO

Este estudo trata do impacto das mudanças histórico-sociais na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física e um de seus principais objetivos é compreender como tais mudanças interferem na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física no contexto escolar em ciclos de formação.

Mudança social e ação pedagógica, objetos de análise do estudo, são compreendidas a partir da perspectiva do materialismo dialético. Compreender o objeto de estudo a essa luz significa entender que a pesquisa deve partir do sujeito concreto e histórico, em suas ações práticas, ou seja, da ação pedagógica dos docentes de Educação Física em seu cotidiano e em sua relação com as mudanças que se verificam atualmente na sociedade.

As informações foram obtidas através das observações registradas no diário de campo, ou extraídas das narrativas escritas, dos documentos analisados e das entrevistas semi-estruturadas realizadas durante o trabalho de campo em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A organização dos espaços-tempos, visando a respeitar os tempos e os ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes; a inclusão e permanência na escola dos/as estudantes provenientes das classes populares; igualdade do tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento; o trabalho coletivo e reuniões pedagógicas semanais são algumas das mudanças que a maioria dos/as docentes de Educação Física destacaram como significativas do Projeto Escola Cidadã implantado na RME/POA.

O modo de organização familiar, assim como as modificações no papel socializador da família e da escola e as novas tecnologias de informação e de comunicação no cotidiano das pessoas e o fluxo migratório das comunidades, onde se situam as escolas pesquisadas, são entendidas pelos/as docentes como decorrentes das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e que acabam interferindo, direta ou indiretamente, na organização do cotidiano pedagógico das escolas.

O fluxo de migração, mais especificamente o deslocamento interno de pessoas entre as diferentes regiões da cidade de Porto Alegre, tem sido, na perspectiva dos/as docentes de Educação Física, um dos aspectos que vem interferindo intensamente em sua ação pedagógica e na organização do cotidiano pedagógico da escola. O deslocamento das famílias entre as diferentes regiões da cidade pode estar interferindo na relação Escola-Comunidade, bem como provocando mudanças nas relações interpessoais, tanto entre as pessoas da comunidade como entre os/as estudantes. Do mesmo modo, esse contínuo movimento migratório pode ser considerado como um dos aspectos que tem dificultado concretizar a proposta de participação no processo democrático das escolas, além de dificultar as turmas de se constituírem como grupo. Portanto, é possível pensar que esse movimento migratório das famílias é um dos aspectos que tem interferido na organização do cotidiano pedagógica das escolas, desafiando os/as docentes de Educação Física para a necessidade de mudanças em suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Mudanças sociais; Ação pedagógica; Educação Física; Ensino Fundamental; Ciclos de Formação.

ABSTRACT

This study is about the impact of the historical-social changes in the Physical Education teachers' pedagogical actions and one of its main goals is to understand how these changes interfere in the physical education teachers' pedagogical action in the school context in formation cycles.

Social changes and pedagogical action, which are objects of analysis of the study, are seen through the dialectic materialism perspective. Understanding the study object under such perspective means that this research had to be started at the concrete and historical subject, in his/her practical actions. In other words, at the physical education teachers' pedagogical action in their daily lives and, as well as their relationship with the changes that are currently verified in the society.

The information was gotten from the observations that had been registered in the field diary, or that had been extracted from the written narratives, from the analyzed documents and from the semi-structured interviews accomplished during the field work in two schools of the Municipal Net of Schools of Porto Alegre.

The space-time organization, seeking to respect student's different time and rhythm of development and learning; poor-class student's inclusion and staying at school; equality of the time (hours of class a week) among the different knowledge areas; the collective work and weekly pedagogic meetings are some of the changes that most physical education teachers highlighted as significant at "Projeto Escola Cidadã", carried out at the in RME/POA.

The way families are organized, as well as the changes in the socializing role of the family and the school and the new information and communication technologies in the every-day of people and the communities' migratory flow, where the researched schools are located, are understood, by the teachers, as a consequence of contemporary society changes that end up interfering, direct or indirectly, in the pedagogical organization of schools.

The migration flow, more specifically people's internal migration from and to the different areas of Porto Alegre city, has been, in the physical education teachers' view, one of the aspects that has been interfering intensely in their pedagogical action and in the organization of the pedagogical every-day of the school.

The migration of families from and to the different areas of the city may be interfering in the relationship between school and community, as well as causing interpersonal relationship changes, not just among the community's people, but students as well. At the same way, that continuous migratory movement can be considered as one of the aspects that has made it difficult to realize the participation proposal in the democratic process of the schools, besides making it difficult for the groups to see each other as a group. Therefore, it is possible to think that this migratory movement of families is one of the aspects that has been interfering in the organization of the pedagogical every-day of schools, and physical education teachers', perceiving they need to change their pedagogical actions, are challenged.

Key-words: Social Changes; Pedagogical Action; Physical Education; Fundamental Teaching; Cycles of Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	20
1.1 Mudanças Sociais na Sociedade Contemporânea	22
1.2 A Escola diante das Mudanças Sociais	31
1.3 O Percurso de Mudanças nos Sistemas Educacionais	33
1.4 Ação Pedagógica	42
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	48
2.1 Problema de Pesquisa: questões norteadoras.....	49
2.2 Objetivos	50
2.2.1 Objetivo Geral.....	50
2.2.2 Objetivos Específicos	51
2.3 Decisão Teórico-Metodológicas	51
2.4 Considerações sobre a realização da Pesquisa:	56
2.5 Trabalho de Campo.....	62
2.5.1 Critérios e Processo de Escolha dos Participantes e Escolas	62
2.5.2 Aproximação ao Campo - Negociação de Entrada.....	66
2.5.3 Estudo Preliminar.....	69
2.6 Contextualizando as Escolas Pesquisadas	71
2.6.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfa	72
2.6.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Beta	79
2.7 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações	86
2.7.1 Observação Participante	87
2.7.2 Diário de Campo.....	92
2.7.3 Entrevista Semi-estruturada.....	93
2.7.4 Narrativa Escrita	97
2.7.5 Análise Documental	99
2.7.6 Triangulação das Informações.....	100
2.7.7 Validez Descritiva, Interpretativa e Teórica.....	101
2.7.8 Perspectiva de Análise e Interpretação das Informações	101
3 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	104
3.1 PROJETO ESCOLA CIDADÃ: o olhar dos/as docentes de Educação Física sobre o projeto educacional da RME/POA	104

3.2 FLUXO MIGRATÓRIO: a reflexões dos/as docentes de EF sobre as Mudanças do Mundo Contemporâneo e a Ação Pedagógica	129
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	160
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	174
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisadora	175
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	176
APÊNDICE C – Declaração da Escola	180
APÊNDICE D – Pauta de Observação das Reuniões.....	181
APÊNDICE E – Pauta de Observação das Aulas de Educação Física	182
APÊNDICE F – Formulário de Observação	183
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.....	184
APÊNDICE H – Questão para Narrativa Escrita	186
APÊNDICE I – Quadro de Contato e Observações Realizadas	187
APÊNDICE J – Quadro de Análise Temática - Unidades de Significado	188
ANEXOS	210
ANEXO A – Carta de Autorização da Secretaria Municipal de Educação	211
ANEXO B – Cartas de Apresentação do PPGCMH/UFRGS.....	212
ANEXO C – Modelo de Carta de Apresentação do Orientador.....	214
ANEXO D – Transcrição de Entrevista	215
ANEXO E – Narrativa Escrita.....	233
ANEXO F – Mapa das Regiões de Porto Alegre.....	236
ANEXO G – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	237

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Participantes da pesquisa, Escolas e Experiência Docente66

QUADRO 02 – Demonstrativo das Observações por mês e por escola187

QUADRO 03 – Quadro de Análise Temática - Unidades de Significado209

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alfa I.....	133
FIGURA 2 – Alfa II.....	133
FIGURA 3 – Mapa das Regiões de Porto Alegre.....	236

LISTA DE SIGLAS

AP	Administração Popular
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EF	Educação Física
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF	Escola de Educação Física
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
NTIC	Novas tecnologias de informação e de comunicação
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses
OP	Orçamento Participativo
P	Pesquisadora
PEF	Professor de Educação Física
POA	Porto Alegre
PPGCMH/UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RBCE	Revista Brasileira de Ciência do Esporte
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMED/POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado integra o Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), com sede na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Professor Dr. Vicente Molina Neto. Especificamente, está inserido no projeto “guarda-chuva”¹ intitulado “Formação profissional e a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA): relações emergentes e efeitos gerados pelas transformações sociais e profissionais no trabalho e na vida dos docentes”, coordenado pelo referido Professor.

Embora a escolha do tema tivesse amadurecido no fazer científico do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE, o interesse pela temática tem suas raízes mais distantes nos caminhos trilhados no decorrer da minha vida profissional. Essa trajetória foi marcada tanto pela minha atuação profissional em instituições públicas e privadas de ensino, como pela participação nos movimentos sociais através dos sindicatos e partido político. A participação nesses diferentes espaços provocou-me, desde sempre, diferentes questionamentos sobre o fazer pedagógico, levando, finalmente, a que eu tomasse a decisão de buscar outros lugares e saberes, nos quais as discussões e reflexões estariam – e estão – mais elaboradas e sistematizadas. Diante disso, em busca de subsídios teóricos que contribuíssem com a prática pedagógica da Educação Física (EF) na escola, integrei-me, em 2000, ao Grupo de Estudo F3P-EFICE, que investiga a formação de professores e a prática pedagógica no contexto de mudanças educacionais da RME/POA. O comprometimento desse grupo em pesquisar a prática pedagógica desenvolvida pelos/as docentes de Educação Física num contexto em que foi implantado um projeto educacional alternativo, vinculando-o com o processo de mudanças sociais em que vivemos, impulsionou a construção do objeto deste estudo.

Desse modo, esta pesquisa passou a ter como foco de estudo a ação pedagógica e as mudanças sociais contemporâneas, privilegiando a perspectiva

¹ Expressão utilizada pelo prof. Vicente Molina Neto para denominar o projeto abrangente que dá guarida e origem a outros projetos vinculados ao tema.

dos/as docentes de Educação Física. Procurei considerar a ação pedagógica desses/as docentes em seu cotidiano escolar e na sua inter-relação com uma realidade complexa e contraditória, tomando como orientação a investigação dialética da realidade social, que tem como princípio metodológico “o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 40).

Foi com um olhar crítico que busquei compreender o movimento contraditório inerente ao contexto educacional e social, pois entendo que somente uma visão crítica, em perspectiva dialética, permite compreender a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física e as relações que os/as mesmos/as estabelecem entre as profundas mudanças sociais e as mudanças impulsionadas pelo projeto Escola Cidadã, implantado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Estando a escola inserida numa sociedade que vive profundas e aceleradas mudanças, as reflexões acerca da ação pedagógica devem levar em consideração, além das mudanças no sistema educativo, também as mudanças histórico-sociais² por que passa o mundo em que vivemos.

Portanto, é necessário que se faça uma breve referência a alguns aspectos do momento histórico que estamos vivenciando, para que se possa discutir, já com certo distanciamento crítico, a política educacional – Projeto Escola Cidadã³ – que a Administração Popular⁴ adotou para a cidade de Porto Alegre.

² Ao utilizar essa expressão levo em consideração que as profundas mudanças sociais devem ser compreendidas a partir do desenvolvimento histórico.

³ Denominação que o projeto educacional da Administração Popular recebeu, a partir de 1993. Esse projeto propôs um processo de estruturação e implantação do currículo em Ciclos de Formação. Escola Cidadã é apresentada por Freitas (in: Silva, 1999, p.32) como a expressão concreta da caminhada coletiva da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no sentido da construção de uma escola “reinventada” na perspectiva da educação popular.

⁴ Entende-se por Administração Popular a denominação atribuída à gestão política da Frente Popular em Porto Alegre, iniciada em 1989, e, depois, continuada por ainda três mandatos consecutivos. A Frente Popular se constituiu por uma composição de partidos considerados de esquerda.

Inicialmente, para a compreensão e delimitação do problema de pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica, fundamentada em teóricos que centram suas análises no processo de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea. Bell, 1973; Bauman, 1998, 1999; Castells, 1999; Chauí, 2006; Hobsbawm, 1995; Jameson, 1999, 2004; Harvey, 1993 e Wood, 1999, são alguns dos autores que balizaram a discussão teórica.

Para compreender as mudanças na sociedade contemporânea, procurei, em linhas gerais, contextualizar o momento histórico que estamos vivendo. Entre as mudanças sociais ocorridas nos últimos trinta anos destaquei, ao lado da nova configuração do “capitalismo”, (JAMESON, 2004), o processo de modernização e novo modo de produção capitalista (HARVEY, 1993), as novas formas de consumo (BAUMAN, 1999), o avanço da ciência e tecnologia, reestruturando o sistema produtivo (CHAUI, 2006), e a permanente internacionalização da economia são algumas das mudanças que têm atingido, de modo incontestável, a nova configuração social da atualidade. Do mesmo modo, essas mudanças estão repercutindo nos sistemas educacionais, especialmente na organização do processo pedagógico, desafiando os/as docentes de Educação Física a desenvolverem e a discutirem, ou, o que significa o mesmo, a buscarem novos olhares sobre a sociedade atual. Entendem eles que a compreensão do contexto social possa levar a que assumam novas atitudes pedagógicas diante de uma época caracterizada pela incerteza, fragmentação e flexibilização (HARVEY, 1993).

O projeto educacional Escola Cidadã, que buscava uma ação educativa comprometida com a cidadania e o direito de todos à educação, foi alvo, quando de sua implantação, de severas críticas e questionamentos por parte de partidos políticos de oposição ao Governo Municipal da época, o que levou a um acirrado debate político na cidade, longe ainda de estar concluído.

Nesse debate, que envolve a organização do sistema de ensino, duas tendências divergentes eram, e são, claramente delineáveis. De um lado, a tendência dita conservadora, representada pelo sistema de ensino seriado, e, de

outro, a pretensa corrente inovadora, representada pelo sistema de ensino em ciclos⁵.

O discurso político conservador tenta ressaltar que as escolas que adotam o sistema em ciclos vêm contribuindo para a defasagem de conteúdos dos/as estudantes. Já o discurso dito inovador atribui ao sistema seriado o fracasso e a exclusão desses/as estudantes do processo de escolarização, pois eles abandonam a escola muito antes de chegarem ao final do ensino fundamental.

Diante da polêmica instalada, entendo que cabe, para além dos interesses político-partidários, uma análise do processo amparada objetivamente em pesquisas sobre como a proposta de ensino está sendo compreendida e construída no cotidiano das escolas pelos/as docentes. Nesse sentido, analisar as condições objetivas e subjetivas expressas pelos/as docentes de Educação Física em seu cotidiano escolar pode, creio, contribuir com as reflexões teóricas e debates educacionais que buscam a superação das contradições do atual sistema social. Em suma, considero que à medida que proponho uma análise crítica das atuais mudanças sociais e seus efeitos na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física no contexto pedagógico da Escola Cidadã estarei colaborando com o enriquecimento do debate político e pedagógico na sociedade, além de estar contribuindo para que os eventuais avanços educacionais conquistados pela sociedade não sofram retrocessos.

Meu estudo deriva, portanto, do fato de, atualmente, estarmos vivendo em um mundo varrido por rápidas e intensas mudanças sociais, decorrentes, a princípio, e em especial no Brasil, de um acelerado processo de industrialização e urbanização, e que esse processo de mudança se infiltra pelos muros da escola, refletindo-se diretamente na ação pedagógica dos/as docentes.

Nesse sentido, novas exigências estão se impondo diante da intensidade das mudanças sociais mais recentes. E a educação, entendida como prática social, não poderia deixar de incorporar os elementos dessas mudanças. Daí a minha questão: numa sociedade em que as mudanças são contínuas, as ações de inovação no

⁵ Os Ciclos de Formação reorganizou os tempos e espaços no Ensino Fundamental da RME/POA. Os alunos são agrupados por idade em três ciclos de três anos cada. A organização do processo pedagógico é direcionado de acordo com as características do desenvolvimento humano, ou seja, conforme Arroyo (2002), de acordo com os “ciclos da formação humana” ou, “ciclos da vida” (p. 31).

sistema educacional podem procurar ou apenas preparar as pessoas a se adaptarem a uma nova situação de vida, ou, no contraponto, a enfrentarem as situações que essas mudanças têm provocado, nelas interferindo para modificar essa mesma sociedade. Esse é o dilema que permeia a presente discussão, enfim: até que ponto a implantação do projeto Escola Cidadã representou uma efetiva inovação, no sentido de possibilitar uma real intervenção na sociedade, ou, tão-somente, procurou adaptar o/a estudante às atuais circunstâncias promovidas pela modernização acelerada. Há que se indagar, ainda, sobre até que ponto as eventuais conquistas promovidas pela Escola Cidadã se mantêm na atual Administração, ou foram por ela modificadas. Nesse amplo leque de indagações que permeiam o meu estudo, coloco, especificamente, a questão que julgo central, a da atuação dos/as docentes de Educação Física nesse processo em contínua mudança.

Reiterando: diante da desigualdade social, uma das características mais visíveis da sociedade atual, um projeto educacional que procura combater a evasão e a repetência como forma de garantir o acesso ao conhecimento pode contribuir no sentido de possibilitar a igualdade de oportunidades para todos, ou, ao contrário, contribui apenas para a atualização da Escola diante das demandas sociais, no sentido da adaptação dos/as estudantes à realidade circundante? E qual a atitude dos/as Docentes de Educação Física diante dessa realidade?

Nesse sentido, aumenta a necessidade de se refletir sobre e discutir a proposta curricular em ciclos de formação, envolvendo toda a organização pedagógica do cotidiano escolar e a ação pedagógica desenvolvida pelos/as docentes de Educação Física na escola, buscando compreender as relações entre o projeto Escola Cidadã e o processo de mudança social. Deste modo, acredito tornar-se justificável uma pesquisa sobre como os/as docentes de Educação Física atuam no contexto escolar onde o currículo é em ciclos de formação e sobre como as exigências de uma ação pedagógica coerente com uma sociedade em acelerada mudança se refletem sobre esta atuação.

Pretendo, portanto, com este estudo, contribuir com as discussões e reflexões sobre a ação pedagógica da Educação Física no contexto escolar organizado em ciclos de formação, e o faço, como já frisei, a partir da perspectiva do materialismo dialético. Investigar, sob a perspectiva dialética, uma proposta educacional que tem,

no mínimo, a pretensão de estabelecer princípios de uma educação inclusiva, democrática e participativa, como é o caso da Escola Cidadã, significa, neste momento, adotar uma forma de olhar e pensar a ação dos/as docentes de Educação Física inseridos/as num contexto escolar de inovações pedagógicas e curriculares que visam, a princípio, à construção de um novo projeto de sociedade. Esse olhar é ainda mais significativo quando, por conseqüência de uma conjuntura política específica como a que estamos a viver, esse projeto se encontra, pelo menos virtualmente, diante de um impasse, em termos de sua continuidade ou não.

Assim, o grande desafio deste estudo é o de tentar compreender melhor o Projeto Escola Cidadã, em seu contexto de implantação, estabelecendo a relação entre a aparência do fenômeno e sua essência, identificando as contradições existentes e as possibilidades de superá-las enquanto uma política educacional e enquanto uma prática pedagógica efetiva.

A presente dissertação, cabe ressaltar, foi organizada em três partes. A fundamentação teórica necessária à compreensão e delimitação da problemática de estudo é discutida na primeira parte. Para tanto, de forma, acredito, minimamente articulada, centrei inicialmente meu estudo sobre o processo de mudanças sociais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea; a seguir, levando em consideração esse contexto, teço algumas considerações sobre as mudanças pedagógicas na sociedade atual, e, em especial, apresento brevemente o processo de implantação e implementação do projeto político-pedagógico da Escola Cidadã - currículo em ciclo de formação, conjuntamente com a idéia de ação pedagógica enquanto práxis.

A realização do trabalho de campo é apresentada na segunda parte, através da indicação dos instrumentos e procedimentos utilizados para obter as informações. Nela, descrevo os critérios de escolha dos/as docentes colaboradores/as do estudo, o processo de negociação de entrada nas escolas, o estudo preliminar e o contexto onde atuam os/as docentes pesquisados. Procuo tecer, ainda, algumas considerações sobre a realização da pesquisa quando apresento a sistematização das informações obtidas.

As discussões sobre os conhecimentos construídos e reconstruídos com a imersão nas escolas são apresentadas, por fim, na terceira parte, quando busco construir duas categorias de análise, fundamentais, a meu ver, para o próprio

sentido desta dissertação: trata-se do Projeto Escola Cidadã e o olhar dos/as docentes de Educação Física sobre o projeto educacional da RME/POA, e do fluxo migratório que atinge as comunidades escolares em que atuei como pesquisadora.

Por último, vêm as considerações transitórias, em que retomo, na intenção de fazer uma síntese das aprendizagens e conhecimentos construídos no trabalho de pesquisa, alguns dos aspectos da experiência vivenciada com os/as docentes de Educação Física.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Visando a uma primeira aproximação ao tema, examinei as produções teóricas recorrentes na área, realizando uma revisão bibliográfica em que centrei a minha busca nos seguintes descritores: Educação Física no Ensino Fundamental, Ação Pedagógica, Ensino em Ciclos de Formação e Mudanças Sociais.

Inicialmente, neste levantamento bibliográfico, estabeleci um recorte temporal, limitando a busca ao período compreendido entre 1989 e 2005. Esse período está relacionado a algumas inovações pedagógicas no âmbito da Educação e a programas de reformulações curriculares realizados por diversos municípios brasileiros na última década, e, especificamente, às mudanças na política educacional da RME/POA, quando o Projeto Escola Cidadã foi implantado pela administração da Frente Popular⁶. Foi na gestão da denominada “Administração Popular” que se abriu espaço para a construção desse projeto educacional que se pretende alternativo. Trata-se, portanto, e a meu ver, de um importante período a ser investigado, em termos de produção teórica e bibliográfica, justamente por abranger tanto a caminhada que deu origem ao Projeto Escola Cidadã como à sua implantação, em 1993, com o processo de estruturação e implantação de um novo currículo denominado de “Ciclos de Formação”.

A busca bibliográfica abrangeu as produções científicas (dissertações e teses) disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); no Banco de Dados da Universidade Federal de Uberlândia; e no Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses (NUTESSES). Recorri, também, a artigos publicados em periódicos científicos como a “Revista Brasileira de Ciência do Esporte – RBCE” e a “Revista Movimento”; e aos anais dos três últimos congressos da área como o Conbrace⁷.

Na leitura das produções teóricas que abordam as temáticas inicialmente em foco, encontrei o estudo de Edson Marcelo Húngaro, importante para o recorte que vim a fazer em meu objeto de análise, que trata das profundas mudanças sociais e de seu impacto na luta pelos direitos sociais no ponto de vista das políticas

⁶A Frente Popular liderada pelo Partido dos Trabalhadores se constituiu por uma coalizão que aglutinou um conjunto de partidos políticos, predominantemente de esquerda.

⁷ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

públicas.⁸ O ensaio aponta para a necessidade do conhecimento teórico a respeito do tema como subsídio para a eventual implantação de projetos de políticas sociais de Educação Física, Esporte e Lazer. Outro estudo⁹, também centrado nas políticas públicas, aborda a influência das transformações societárias sobre as alterações profissionais, apresentando a abordagem teórica numa perspectiva política e ideológica. Os demais estudos encontrados¹⁰, quando fazem referência a mudanças sociais, assinalam a importância do compromisso social dos/as professores/as de EF de estarem preparados para desempenhar o papel de agentes de mudanças social, ou, ainda, pautam suas análises na prática pedagógica da Educação Física que possibilita a transformação social, visando a uma nova sociedade, mais igualitária e justa.

Portanto, a partir da revisão realizada é possível observar que as pesquisas na área da Educação Física abordando as atuais mudanças sociais ainda são muito incipientes. Há uma carência de pesquisas que se preocupem em estabelecer uma vinculação entre as profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual e a ação pedagógica em sua relação com as inovações educacionais que implantaram uma nova organização curricular.

Ao concordar com os autores já citados, de que o processo ensino e aprendizagem não está isolado das demandas sociais e da sociedade como um todo, torna-se relevante uma pesquisa que se propõe compreender a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física no contexto escolar em ciclos de formação e investigar como as profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade interferem na atuação destes docentes.

⁸ HÚNGARO, Edson Marcelo. As transformações sociais recentes e as políticas sociais: pressupostos para se pensar o esporte e o lazer como direitos sociais na contemporaneidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 3204-15.

⁹ SOUSA, Wilson Luiz L. Reflexões sobre o perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esporte. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 3312-22.

¹⁰ SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Educação física para a transformação social: uma abordagem dialética do ensino. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 52, set. 1995; BRACHT, V. et. al. A prática pedagógica em educação física. A mudança a partir da pesquisa ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002; GAMBOA, Silvio Sánchez; CHAVES, Márcia. A formação profissional em educação física & esporte: o conflito entre mercado de trabalho e os projetos históricos da sociedade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 1600-08; entre outros.

Com a intenção de situar o problema e garantir a singularidade da pesquisa, apresento, a seguir, algumas considerações que tratam da temática do estudo.

1.1 Mudanças sociais na sociedade contemporânea

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado, nas últimas décadas, vêm determinando profundas alterações no cotidiano das pessoas. Seus efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nas áreas política, econômica, social, cultural ou ambiental. Nesse sentido, Hobsbawm (1995) contribui quando destaca que a novidade das atuais “transformações está tanto em sua extraordinária rapidez quanto em sua universalidade” (283).

O rápido e profundo desenvolvimento científico e tecnológico, assim como a internacionalização da economia, está modificando “os padrões de produção e organização do trabalho” (TEDESCO, 1998, p. 17). O acelerado avanço científico e tecnológico, os novos padrões de produção e organização do trabalho e a globalização são algumas das dimensões que têm atingido de modo incontestável a nova configuração social da atualidade.

Para compreender as mudanças na sociedade contemporânea, que terão, por certo, impacto na vida escolar, apresento, a seguir, em linhas gerais, e de acordo com diferentes autores, os principais elementos que caracterizam as mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual, bem como as conseqüências sociais provocadas por essas mudanças. O conjunto de mudanças na realidade contemporânea tem recebido diferentes denominações¹¹: 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, 2004; WOOD, 1999, EAGLETON, 1998, 1999; HARVEY, 1993); capitalismo tardio¹² 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 procedentes de perspectivas teóricas

¹¹ Às vezes, um autor dá mais de uma denominação ao período, como é o caso de Jameson, por exemplo.

¹² Jameson, para caracterizar o “capitalismo tardio”, parte das formulações de Ernest Mandel, que utilizou a expressão ao analisar a fase do capitalismo inaugurada em 1974 e 1975.

distintas, enfim. Para alguns autores, as novas tecnologias são determinantes do cenário de mudanças atuais. Para outros, a mudança representa um rompimento com o paradigma da modernidade que caracterizou o século XIX e boa parte do século XX. Há ainda aqueles, entre os quais cito Jameson (2004), que percebem essas mudanças como decorrentes de um outro estágio atingido pelo sistema capitalista.

Ao prever a passagem de uma economia de produção de bens para uma economia de prestação de serviços, Bell (1973) indica que a tendência das atividades diretamente produtivas seria suplantada pela circulação das informações. Para o autor, o termo “sociedade pós-industrial” caracteriza “uma sociedade que passou do estágio de produção de bens para o dos serviços” (p. 53). Admite a importância do conhecimento e da informação na estrutura social da sociedade pós-industrial, afirmando que “as estruturas sociais são as maneiras segundo as quais se organizam as instituições primordiais que ordenam a existência dos indivíduos no seio de uma sociedade” (p. 21). Desse modo, a sociedade pós-industrial, ao organizar-se em torno do conhecimento, “exerce o controle social e a direção das inovações e mudanças” (p. 32).

Para esse autor, a maior fonte de mudança na estrutura da sociedade “é a mudança no caráter do conhecimento”. Afirma que a postura diante o “conhecimento científico define o sistema de valores de uma sociedade” (p. 61). Destaca, ainda, a importância do conhecimento teórico como o eixo sobre o qual se organizará o desenvolvimento econômico e a estratificação da sociedade.

Decorridos mais de vinte anos, o estudo de Daniel Bell, no qual foi cunhado o conceito de “sociedade pós-industrial”, é retomado e discutido por Manuel Castells, um dos autores contemporâneos que se dedicam a analisar as mudanças da sociedade atual a partir do paradigma tecnológico. Esse autor considera que a sociedade contemporânea passa por uma revolução, ou seja, uma Revolução Tecnológica¹³, que segundo ele (1996), veio consagrar uma nova concepção de

¹³ Para Castells (1999) o momento atual é muito semelhante ao da Revolução Industrial. Esse autor fez uma comparação entre a Revolução Tecnológica e a Revolução Industrial em seu livro “A sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura”.

sociedade. Esse autor, ao pressupor que estamos em meio a uma revolução histórica, afirma que:

Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. [...] As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldado por ela (CASTELLS, 1999, p. 21-2).

Castells (1999) apresenta algumas características do que chama de paradigma tecnológico. Uma dessas características, entre outras, diz respeito à capacidade que as tecnologias digitais têm de se expandir com rapidez e profundidade. Afirma, ainda, que como a informação é parte de toda atividade humana, todas as esferas da existência individual e coletiva são influenciadas diretamente pelas novas tecnologias de informação. Devido a essa capacidade de se expandir em intensidade, estaríamos participando da formação de uma nova economia e de uma nova cultura. Não obstante, o próprio autor afirma que, apesar de entrever a formação de uma nova economia, ela ainda seria capitalista.

Uma outra característica apresenta pelo autor refere-se ao papel e ao alcance da informação na sociedade contemporânea. Para Castells (1999), estamos assistindo a um ponto de descontinuidade histórica no qual a informação assume centralidade, sendo a própria fonte de produtividade, ou seja, a matéria prima de nossa sociedade. Passamos de uma época em que a informação capacitava a sociedade para a atividade produtiva para outra em que a atividade produtiva central é a própria transmissão da informação. Anteriormente, a informação agia sobre a tecnologia, transmitindo conhecimento sobre as etapas de transformação de matérias-primas em produto. No atual desenvolvimento tecnológico, no entanto, a informação teria substituído a capacidade de gerar informação em força produtiva direta. Nesse sentido, para o autor, não é mais a informação que age sobre a tecnologia, mas a tecnologia que age sobre a informação.

Em sua argumentação, Castells (1999) explica que “o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento da informação e comunicação,

em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Nesse sentido, a revolução tecnológica estaria intensificando de modo infinito seu poder, na medida mesma em que os usuários se apropriam dela e a redefinem. Para o autor, estamos vivendo num momento histórico em que o conhecimento “é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (p. 50-1).

Dessa forma, para Castells (1999), a revolução tecnológica traz mudanças na estrutura da sociedade, além de causar impacto na atividade socioeconômica, dando as condições para a fixação da economia global. Este novo modo de desenvolvimento seria o “informacionalismo” ou “Sociedade Informacional”, processo moldado, historicamente, pela reestruturação do padrão capitalista de produção do final do século XX, que passa a se fundamentar na informação, cuja difusão se beneficia das tecnologias de rede, originando a expressão cunhada por ele de “Sociedade em Rede”.

Enquanto Castells (1999) se atém, fundamentalmente, às novas tecnologias de informação para tentar definir o contemporâneo, outros autores, em linha teórica divergente, porque centrados uns no modo de produção da mercadoria no mundo contemporâneo, e não em sua difusão, ou porque centrados outros na própria impossibilidade de inteligibilidade do contemporâneo, definem a sociedade atual de maneira diversa.

O momento histórico que estamos vivenciando, denominado por alguns intelectuais como “pós-modernidade”, é compreendido, por uns, como uma crise que estaria provocando mudanças de paradigma em todos os níveis. O mundo moderno, que era estável, com as suas certezas absolutas, teria sido substituído por incertezas e indecisão. Isso seria possível de se verificar em discussões tanto no âmbito das ciências humanas e sociais como em ciências ditas “duras” como a física e a matemática. Essa forma de ver as mudanças contemporâneas, muitas delas apresentadas de modo apenas descritivo, mesmo porque alguns autores abdicam da própria possibilidade de explicação do contemporâneo, é identificada com a “pós-modernidade”.

De outra parte, que nos interessa mais de perto, mesmo porque já expus minha postura teórica na Introdução, as modificações do mundo contemporâneo são analisadas por alguns intelectuais de esquerda como uma nova fase do capitalismo (JAMESON, 2004). Entre os autores que pensam o momento atual nessa vertente

que poderíamos chamar de “crítica”, destacam-se, além de Jameson, Terry Eagleton, David Harvey, Wood e, incidência brasileira, Marilena Chauí, que interpretam o mundo contemporâneo a partir do arsenal teórico do marxismo. Esses intelectuais buscam construir categorias globais para dar sentido à época pós-moderna. Portanto, destacam o modo de produção capitalista como principal categoria de análise, colocando em plano secundário as condições pós-modernas de produção de conhecimento. Nessa perspectiva estabelecem que a Pós-modernidade é consequência de um conjunto de mudanças objetivas na ordem econômica do capital.

Harvey (1993) e Jameson (2004) são incisivos ao discutirem a pós-modernidade como uma realidade histórica, como um novo estágio do capitalismo, marcado por mudanças nos fundamentos materiais da sociedade e nas suas manifestações culturais. A Pós-modernidade, diria Wood (1999), na seqüência, teria sua origem histórica “sujeita à mudança e à ação política” (p. 11).

Os autores mencionados ressaltam que as mudanças que vêm ocorrendo desde o início da década de 70, nas dimensões econômica, cultural e política das sociedades capitalistas possuem uma extensão universal que atinge, direta ou indiretamente, os sistemas sociais em todo o mundo. Nesse sentido, Fredric Jameson, um dos críticos culturais de destaque no cenário intelectual contemporâneo, tem um entendimento diferente de Bell (1973), quando declara que tais mudanças impuseram profundas mudanças de mentalidade da sociedade.

Para Jameson (2004), denominações como “sociedade pós-industrial”, “sociedade da informação” e outros equivalentes carregam a marca ideológica de demonstrar que a nova formação social não respeita mais as leis do capitalismo clássico, enquanto ele próprio afirma que se trata de um “estágio do capitalismo mais ‘puro’ do que qualquer dos momentos que o precederam” (p. 29) [grifo do autor].

Ao apresentar a lógica do sistema cultural, na sua fase multinacional, Jameson (2004) define-a como correspondente a um novo estágio do capitalismo. Esse autor propõe uma abordagem da cultura contemporânea compreendendo-a como sendo parte integrante do modo de produção capitalista. Destaca que as transformações que vêm se desenvolvendo na atualidade correspondem ao advento de um estágio posterior à modernidade, denominado “pós-modernidade”, em que o

“processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre”. Afirma, ainda, que as mudanças que vêm ocorrendo nos últimos cinquenta anos induziram a cultura a se tornar uma segunda natureza do homem (p.13). O Autor destaca que vivemos num mundo onde “o consumo da própria produção de mercadoria como processo” caracteriza a cultura como “um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que o constituem”, delimitando historicamente a lógica do capitalismo tardio e o pós-modernismo (p. 14).

Jameson (2004) considera que o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo em sua fase tardia. Diz, ainda, que não é mais possível pensar a cultura como expressão autônoma da organização social, pois o âmbito cultural se estendeu também à economia. Essa relação dinâmica entre a dimensão econômica e cultural, segundo o autor, refere-se a uma “revolução cultural na escala do próprio modo de produção”, compreendendo que “inter-relação do cultural com o econômico não é uma via de mão única, mas uma contínua interação recíproca, um círculo de realimentação” (p. 18). Para o autor, a pós-modernidade é uma nova fase do capitalismo – a do capitalismo tardio – conduzida por uma lógica de eficiência global que atinge os diferentes aspectos da vida humana, dando coerência à totalidade. Portanto, a expansão capitalista, na contemporaneidade, teria estruturado a sociedade em torno do consumo de bens materiais, de informação e de cultura.

Também Harvey (1993) discute a pós-modernidade à luz da teoria marxista. Em seu livro *Condição pós-moderna* retoma, de modo semelhante ao de Jameson, a discussão sobre a expansão do capitalismo e da sociedade de consumo. O autor, logo ao início do seu livro, declara a tese de que é possível;

aduzir bases a priori a favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compreensão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo (p. 7).

Continua afirmando que essas mudanças, “quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformação da

aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova” (p. 7).

Para Harvey, o sistema de produção no mundo contemporâneo não é mais, como na modernidade, racional, padronizado e com a mesma aparência. Na modernidade, cada trabalhador se especializava em um determinado aspecto do processo produtivo e o capital se ancorava no controle de todas as etapas de produção. Já no mundo pós-moderno, o trabalhador precisa saber exercer múltiplas tarefas, sendo a produção flexível e direcionada para as exigências do mercado de bens e serviços. A lógica pós-moderna de produção é, portanto, ágil e suscetível a permanentes mudanças. Todos esses aspectos contribuiriam, segundo a sua análise, para aumentar o consumo de modo ilimitado e para organizar a sociedade em torno do consumo.

Harvey, é importante destacar, estabelece a complexidade de se definir tanto a modernidade como a pós-modernidade, que não podem, em sua ótica, ser reduzidas a uma única definição, considerando as múltiplas abordagens em campos tão distintos como a lingüística, a antropologia, a filosofia, a teologia, a ciência política. O que marca espantosamente a pós-modernidade, para o Autor, é a aceitação total e ilimitada do efêmero, do fragmentário e do descontínuo.

Diante das dificuldades de se encontrar um ponto de consenso nos debates teóricos que permita entender a complexidade do momento atual, Harvey (1993) nos auxilia quando afirma que talvez só haja concordância, no sentido do termo, quando afirmam que o “‘pós-modernismo’ representa alguma espécie de reação ao ‘modernismo’ ou de afastamento dele”. Para o Autor, o ponto de referência do pensamento pós-moderno é a fragmentação, a incerteza, a indeterminação, a flexibilização e a desconfiança de todos os discursos universais (p. 19).

Dentre os autores que discute o pós-moderno, Bauman (1998, 1999) é quem mais se detém na categoria consumo. Essa categoria é considerada, pelo Autor, como referência para a organização da sociedade pós-moderna. Em sua visão, em todas as sociedades sempre houve consumo, no entanto, o que caracterizaria a sociedade atual como sociedade de consumo seria a ênfase dada a esse consumo. As pessoas na sociedade moderna definiam suas relações e convivências em torno da capacidade de produção. Era uma “sociedade de produtores” (p. 88). Já na pós-modernidade, a organização social se daria pela capacidade e pela vontade de

consumir. Em suma, a sociedade seria regida pelos poderes de sedução do mercado (p. 55).

Em Bauman (1999), a tecnologia pode ser entendida como uma fonte de consumo. Através das conexões em rede, da internet e meios de comunicação haveria uma intensificação da possibilidade de consumir, transferindo a ênfase dos bens materiais para a informação.

Haveria um grande volume de informação sendo consumida instantaneamente, independente do lugar onde produzida ou recebida. Isso causaria, na visão desse autor, novas formas de exclusão social:

A elogiadíssima “interatividade” do novo veículo é um grande exagero; deveriam antes falar num “meio interativo *one-way*”. Ao contrário do que costumam acreditar os acadêmicos, eles próprios integrantes da nova elite global, a Internet e a Web não são para qualquer um, e é improvável que jamais venham a se abrir para o seu uso universal (Bauman, 1999, p. 60-1).

De sua parte, para Chauí (2006) ciência e a tecnologia “tornam-se força produtiva, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação”. Para a Autora, a sociedade “contemporânea não se funda mais sobre o trabalho produtivo e sim sobre o trabalho intelectual¹⁴, ou seja, sobre a ciência e a informação”. A Autora explicita ainda que, sendo a informação um direito democrático fundamental, o conceito de “sociedade do conhecimento” propiciaria, a princípio, o funcionamento de uma sociedade democrática. No entanto, esse discurso é visto pela Autora como ideologia. Ele ocultaria o essencial, isto é, que a ciência e a tecnologia se tornaram forças produtivas, passando a integrar o próprio capital, que passa a deles depender. Como afirma Chauí, “visto que o poder econômico se baseia na posse e na propriedade privada dos conhecimentos e das informações, estes se tornaram secretos e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes” e, conseqüentemente, bloqueiam ações e poderes democráticos, fundados na exigência da publicidade da informação (p. 320). Portanto, a nova ideologia da “sociedade do conhecimento” aumentaria a exclusão

¹⁴ Rifkin (2001) defende a idéia de “capital intelectual” considerando como “força propulsora da nova era”. Destaca, ainda, que a propriedade do “capital físico” se tornou menos relevante no processo econômico (p. 4), chegando a falar até mesmo em “propriedade intelectual”.

social, política e cultural, impedindo o conhecimento e a informação, não sendo, portanto, propícia e nem favorável à sociedade democrática.

Essa concepção é defendida também por Wood (2003) quando argumenta que o capitalismo, em seu estágio atual, tornou-se um sistema econômico e social que retira gradativamente mais e mais esferas da vida social do controle popular e democrático. Consolidado como sistema hegemônico, ele impõe os princípios e constrangimentos próprios da lógica do capital. A Autora afirma, ainda, que a história recente demonstra que um dos efeitos mais nocivos das políticas neoliberais é a destruição dos espaços públicos democráticos. É a destruição da própria idéia de democracia, como uma prática de participação e construção coletiva.

Para finalizar esse recorte, caberia, como síntese, apresentar, ainda, o que afirma Eagleton (1998) a respeito das controvérsias, não somente teóricas, mas também políticas, porque indissociáveis da prática cotidiana, em torno da caracterização do mundo contemporâneo:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às indiossincrasias e a coerência de identidades (p. 7).

O percurso de revisão bibliográfica realizado até aqui permitiu examinar algumas das idéias que alguns autores têm sobre a influência que o conjunto de mudanças histórico-sociais exerce na estrutura social, econômica, política e cultural da sociedade. A bibliografia que trata do contemporâneo é, por óbvio, muito ampla. Por isso, foi necessário delimitá-la, apresentando algumas mudanças sociais que a literatura aborda como as mais expressivas, e que deverão servir como referência para construir um conjunto de categorias de análise a partir das informações obtidas no trabalho de campo¹⁵.

¹⁵ Essa demarcação não significa estabelecer previamente as categorias de análise, pois, de acordo com Negrine (1999), isso poderia fechar “o estudo a outros achados que podem surgir no decorrer do processo” (p. 92).

O avanço científico e tecnológico, a velocidade nas comunicações, as novas modalidades de consumo e as modificações na organização social do trabalho são, pelo que se viu, indícios das mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual. Diante dos aspectos apresentados procuro, na seqüência, fazer uma abordagem a respeito da inter-relação entre a escola e a sociedade em permanente mudança.

1.2 A escola diante das mudanças sociais

Entendendo a escola como parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social, não podendo ela, portanto, ser pensada independente da realidade histórico-social da qual faz parte.

As rápidas mudanças que estão sendo produzidas na sociedade atual, que influenciam e conquistam cada vez mais espaço da vida humana e social, do mesmo modo produz efeitos no âmbito escolar (FLECHA, 1996).

Wittizorecki (2001) constatou, em seu estudo com docentes de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que as mudanças no mundo contemporâneo vêm marcando o trabalho docente. Afirma, ainda, que o trabalho docente se inter-relaciona com a organização político-econômica definida pela lógica capitalista – e com a organização social e cultural em transformação. Portanto, o trabalho docente no interior das escolas é profundamente influenciado pela realidade social em que se encontra a escola. Estas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo estão repercutindo nos sistemas educacionais e no trabalho pedagógico dos/as docentes.

Nesse sentido, é necessário considerar que a escola não é uma ilha isolada do sistema social (FREITAS, 2003, 2005), A escola e a sociedade estão intensamente interligadas. Essa inter-relação entre escola e o sistema social é dialética, portanto, histórica e intrinsecamente contraditória.

A idéia defendida por Freitas (2005) de que a escola não está totalmente determinada pela sociedade, mas também não está totalmente livre dela, me leva a pensar que as mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas que se infiltram por todos os espaços da escola são inevitáveis, tornando-se necessário conhecê-las tanto em seu contexto local quanto global, para, inclusive, sobre elas atuar. Apenas conhecê-las é insuficiente, se faz necessário uma análise crítica, do modo como se

organizam e se articulam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais na realidade local e global.

Todos estão interligados por relações sociais complexas decorrentes das mudanças que ocorrem na organização social. Cabe compreender que a escola, no caso da discussão aqui travada, está integrada a outras dimensões da engrenagem social, isto é, à dinâmica do capital mundializado, mas, nem por isso, as mudanças na escola devem estar em segundo plano e serem vista apenas como uma consequência de mudanças estruturais anteriores a ela. O desafio é vincular a escola a este contexto sem, no entanto, perder a sua identidade e as suas características. Entendo que desvendar a realidade que está sendo ocultada (FREIRE, 1993) é a primeira ação para se repensar caminho de uma educação que, efetivamente, seja de todos, e para todos.

Para tanto, se faz necessário entender a educação como prática social, sob uma outra perspectiva histórica, para poder inclusive, e de forma dialética, refletir sobre os efeitos que as inovações educacionais têm causado no contexto social, político e econômico. Nesse sentido, é preciso concordar com Freire e Shor (1993), para quem “a educação pertence à prática social da sociedade” (p. 61).

Nessa perspectiva, se entende que os princípios que devem orientar as ações docentes, além de terem origem num universo social amplo, também devem estar presentes nos projetos político-pedagógicos, nos currículos escolares e nas formas de organização do ensino. Por isso, a construção do projeto político-pedagógico e currículo escolar necessitam levar em consideração os mecanismos de reprodução das estruturas sociais, inclusive para neles intervir.

Nesse sentido, uma política educacional que tem a intenção de oportunizar a todos, inclusive àqueles em condições sociais desfavoráveis, a possibilidade de conviver e se integrar num ambiente de aprendizagem significativa, tem que levar em consideração as influências que as mudanças histórico-sociais em curso têm sobre a educação, interferindo no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Freire e Shor (1993) contribuem quando destacam a necessidade de vincular o trabalho em sala de aula com as mudanças da sociedade. Ou quando afirmam que se o objetivo da ação educativa é a mudança social, o

professor deve buscar a transição da passividade, ou ingenuidade, para uma percepção crítica da realidade.

Isso quer dizer que os educadores, na condição de intelectuais transformadores¹⁶, reorganizam as atividades docentes tomando posições diante da realidade social. Nesse sentido, a ação pedagógica jamais será neutra diante do mundo¹⁷, significando que o docente deve ao mesmo tempo se posicionar politicamente e pensar a educação como ato político. Ao abordar o tema na perspectiva da Educação Física, Oliveira (1994), diz que “apesar de educação e política terem suas especificidades, todo ato político pressupõe uma dimensão pedagógica, da mesma forma que toda pedagogia deixa transparecer uma dimensão política” (p. 105).

Diante do que foi apresentado, é possível pensar que a educação, para superar as contradições da sociedade, precisaria criar ações coletivas que rompessem com um ensino distante da realidade social e com um currículo acrítico, que se apóia nas ideologias de uma sociedade profundamente desigual, e caminhar para avançar na tarefa de elaborar um projeto de ensino que busca a igualdade de oportunidade para todos. Isso coloca para as políticas educacionais e para os educadores novos desafios, tais como uma nova concepção de educação e conhecimento, e novas ações e relações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 O percurso de mudanças nos sistemas educacionais

A proposta de rever as causas do fracasso escolar não é algo novo, tem uma longa história. O sistema educacional brasileiro já passou por diversas reformas, nas últimas décadas. Mas as tentativas não obtiveram o efeito desejado, pois, em parte, se ativeram ao objetivo de acabar com o mecanismo da reprovação, sem levar em consideração as causas desse fracasso escolar. Foram apenas reformas em torno do problema, sem de fato modificar a estrutura escolar. Alterar a estrutura da organização escolar necessita de um repensar a concepção de educação e

¹⁶ Para Giroux (1997) “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (162-63). Para Gramsci [s.d] todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectual.

¹⁷ Para FREIRE (1996; 1998) é impossível alguém estar no mundo, com os outros, de forma neutra.

avaliação, significa pensar a escola para além de sua natureza formadora. Nesse sentido, concordo com Mészáros (2005) quando destaca que “limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (p. 27). Porém, diante dessa idéia se faz necessário questionar como será possível a reconversão da mercoescola para uma Escola Cidadã, proposta por Azevedo (2004), se a escola, inserida num sistema social, econômico e político capitalista, vive as contradições inerentes a esse contexto.

No Brasil, nas últimas décadas, a escola básica foi marcada por mudanças significativas (BARRETTO e MITRULIS, 1999). A preocupação de analisar os motivos e a influência negativa do fracasso e da evasão escolar, especialmente nas classes populares, constituiu-se em intenção principal para se instituir novas formas de estruturar o currículo.

Segundo os autores citados, a partir da década de 60 buscou-se criar algumas alternativas de inovação educacional, com o propósito de procurar a continuidade dos estudos e extinguir a avaliação com fins de reprovação. Nesse período foram propostas diferentes formas de reorganização do sistema escolar, mas os resultados apontaram que as reformas educacionais foram insatisfatórias como medidas para diminuir o fracasso escolar, tendo em vista que o alto índice de repetência persistia. Afirmam, em decorrência, que as diversas reformas no sistema educacional sempre procuraram satisfazer aos interesses da classe dominante, não solucionando, efetivamente, os problemas que afligiam as classes populares.

Lima (2000), por exemplo, observa que as mudanças não chegaram a produzir os resultados esperados porque as reformas buscaram mudar outras instâncias da instituição que não aquelas realmente fundamentais. “A persistência do fracasso escolar na escola pública, em países economicamente desenvolvidos, alerta para o fato de que a estrutura da instituição tem problemas sérios, que impedem que sejam atingidas as metas educativas e que o nível desejado de preparo educacional da população em geral seja concretizado na escola” (p. 3).

Ainda conforme Barretto e Mitrulis (1999), foi a partir da década de 80, com a abertura política, que a educação sofreria diversas modificações, que, aliadas à necessidade social do momento histórico, viriam a se contrapor ao pensamento que norteia a sociedade moderna, apontando para discussões sobre transformações e

mudanças necessárias no pensamento pedagógico brasileiro. Mas foi na década de noventa que assistimos, em diferentes regiões do Brasil, a um movimento em direção a novas experiências no campo educacional. Os primeiros passos nessa direção foram dados no município de São Paulo, na gestão 1988/1992, através da iniciativa de construção de uma escola pública popular e democrática, experiência dirigida pelo educador Paulo Freire.

Essa experiência se constituiria, por sua vez, num marco referencial para outras prefeituras de esquerda, como a Escola Plural implantada em Belo Horizonte em 1994, por exemplo. A experiência de Freire seria, também, fundamental para a implantação da “Escola Cidadã”, instituída em Porto Alegre em 1995, que encaminharia o processo de implementação dos “ciclos de formação”. Em outras palavras, a Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre deu origem, na ocasião, à proposta da Escola Cidadã baseada nas idéias de Paulo Freire.

A vitória da Frente Popular nas eleições em 1988 marcou um momento histórico para a educação em Porto Alegre. A posse do novo governo, em 1989, trouxe novos desafios no âmbito da política educacional, abrindo espaço para a concretização de um projeto educacional democrático e popular. É possível considerar que a gestão da Administração Popular, em Porto Alegre, de 1989 a 2004¹⁸, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), possibilitou espaços de participação da comunidade escolar, ampliando a gestão democrática nas escolas da RME/POA. Embora na primeira gestão a participação democrática nas escolas teve dificuldade de se efetivar na prática, inclusive devido aos regramentos impostos pela rotina de longos anos, cabe reconhecer os méritos dessa gestão, que construiu novas escolas, nomeou novos docentes, melhorou as condições de trabalho e salário aos docentes, democratizou o acesso à escola, expandiu o atendimento, ampliando as vagas (matrículas) no ensino regular, realizando eventos de formação pedagógica e implantou o modelo teórico conhecido como “Construtivismo”. O Construtivismo foi, na verdade, o ponto de referência teórica da gestão escolar, recebendo atenção central da SMED/POA, nesta primeira gestão.

¹⁸Primeira gestão: Esther Grossi (1989-1992); segunda gestão: Nilton Fischer e Sônia Pilla Vares (1993-1996); terceira gestão: José Clóvis Azevedo (1997-2000); quarta gestão: Eliezar Pacheco, Sofia Cavedon e Fátima Baierle (2001-2004).

No entanto, a eleição de diretores, que sempre foi uma luta dos docentes e uma proposição sempre presente no projeto de educação do PT, se resumiu, nessa gestão, a uma lei que instituiu a eleição de diretores por um colegiado¹⁹. Apesar das críticas de militantes e dirigentes partidários que alegavam a inexistência de um projeto educacional articulado com o projeto político da Administração Popular, houve, nessa primeira gestão, preocupação em buscar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, além de investir na formação dos/as docentes através de cursos, palestras e seminários sobre educação – Seminário Nacional e Internacional. Esses eventos, para Günther (2000), representaram “espaços relevantes no processo de formação continuada do professorado” (p. 39). Houve, ainda, nesse período, a iniciativa de uma política de publicações em revistas e livros com temas das conferências e debates dos seminários. Essas publicações da SMED (Revista Paixão de Aprender, Cadernos Pedagógicos e livros) tiveram continuidade nas outras gestões. Além de abordar temas específicos, divulgavam, ainda, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas da RME. As publicações são consideradas por alguns docentes e acadêmicos importantes fontes de informação e consultas.

Azevedo (2000) reconhece que essas ações impulsionaram, na segunda gestão, a ampliação dos espaços de discussão pedagógica e democratização do espaço escolar, possibilitando a participação da comunidade na gestão da escola, através da criação, em 1993, dos Conselhos Escolares²⁰ e realização de eleições diretas de diretores.

Na visão de Azevedo (1999), somente a partir da segunda gestão foi possível articular o projeto educacional com o projeto da Administração Popular, criando espaços de participação e estimulando o envolvimento da rede de ensino na construção do Projeto Político-Pedagógico intitulado “Escola Cidadã”.

¹⁹ Lei nº. 7.165, de 16 de outubro de 1992.

²⁰ O Conselho Escolar é um órgão que tem natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, sendo constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários.

Para Azevedo (1999), a caminhada que deu origem à Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, a partir de 1993, se organizou em três movimentos. O primeiro movimento constituiu-se de eleição de diretores e da implementação dos Conselhos Escolares, que passaram a cumprir importante papel enquanto órgãos máximos de discussão e deliberação sobre aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola. A democratização da gestão escolar trouxe importante contribuição para a democratização do acesso à escola e do acesso ao conhecimento. O segundo movimento foi desencadear o processo de reestruturação curricular, organizando o trabalho de formação para todos os segmentos. O terceiro movimento desdobrou-se num processo de discussão com o objetivo de constituir o projeto denominado Constituinte Escolar²¹.

O projeto Escola Constituinte proporcionou um período de encontros regionais para discutir currículo e conhecimento; gestão escolar; avaliação e normas de convivência. Esse processo teve o objetivo de sistematizar por regiões as propostas a serem encaminhadas ao Congresso Constituinte Escolar, realizado em 1995, que se deteve em refletir sobre quatro eixos temáticos: concepção de conhecimento e currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão democrática. O referido Congresso refletiu, discutiu, construiu e aprovou princípios e diretrizes básicas para a Escola Cidadã²² (SMED/POA, 2003-b).

Essas deliberações orientaram a reestruturação do currículo e a organização da escola, denominado na RME de Porto Alegre como de "Ciclos de Formação". Essa proposta, ao definir os tempos e os espaços escolares, tem a intenção de respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos/as estudantes, bem como possibilitar a continuidade a suas aprendizagens nos três anos de cada ciclo.

O ensino fundamental na RME/POA está, atualmente, organizado em três ciclos de três anos cada. Cada ciclo, ao agrupar os estudantes pelas suas fases de desenvolvimento, tem como referência a infância, pré-adolescência e adolescência. No I Ciclo estudam as crianças de seis, sete e oito anos; no II Ciclo os/as pré-

²¹ O Projeto Constituinte Escolar integra o processo de reestruturação curricular (FREITAS, 1999), desencadeado em 1994. É um desdobramento das políticas do projeto da Administração Popular.

²² As deliberações do Congresso Constituinte resultaram em 98 princípios que passaram a orientar a implantação do projeto Escola Cidadã.

adolescentes de nove, dez e onze anos e no III Ciclo, os/as adolescentes de doze, treze e quatorze anos.

A opção política da Administração Popular por uma proposta educacional alternativa²³, com uma nova organização curricular, que teria como propósito o sucesso escolar e a inclusão social, começou a ser implantada de maneira gradativa na rede municipal de ensino a partir da experiência pioneira na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. No início de 1995, a Secretaria Municipal de Educação lança ao grupo de professores da recém-criada escola o desafio de construir uma proposta alternativa para a escola, a de organizar o currículo em ciclos, ou seja, propõe a implantação dos “Ciclos de Formação”. O grupo de professores, dois meses antes de iniciar as atividades docentes com os/as estudantes, começou a debater a nova proposta, assumindo o compromisso de viabilizar uma política pedagógica considerada inovadora. A proposta deveria abranger mudanças não apenas em termos de modificar a estrutura escolar, mas que envolvesse também a construção de uma nova concepção de escola, de ensino e aprendizagem, de organização pedagógica, de aluno, de educar e de uma nova concepção do/a docente como educadores.

Essa “experiência pedagógica” na EMEF Vila Monte Cristo, que recebeu o aval do Conselho Estadual de Educação, autorizando o desenvolvimento por quatro anos²⁴, em pouco tempo se expandiu a outras escolas. As escolas que foram inauguradas em 1996 já iniciaram suas atividades pedagógicas com o currículo em ciclos de formação.

É interessante mencionar que, a partir das discussões e deliberações do I Congresso Constituinte Escolar, o princípio 45 estabelece que “a escola deve ter autonomia para optar pela implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola” (SMED/POA, 2003-b, p. 44).

²³ Considero proposta educacional alternativa a implantação do currículo em ciclos de formação que representou um movimento de ruptura com o ensino seriado, tradicionalmente utilizado pelas instituições de ensino. A visão de escola na perspectiva do ensino em ciclos concebe a escola como espaço de formação do ser humano em seu conjunto, como sujeito do mundo.

²⁴ PARECER 415/96 - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO Processo SE nº 83/19.00/96.2. Autoriza o desenvolvimento, por 4 anos, de experiência pedagógica Proposta político-educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-tempos na Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, em Porto Alegre (SMED/POA, 2003-a).

Destaco que a ampliação da experiência a outras escolas da RME deveria ser gradativa e por adesão, a partir da discussão e preparação da comunidade escolar. Tratava-se de se constituir um processo de convencimento. Assim, o processo de implantação desencadeou em algumas escolas da rede adesão favorável, em outras a adesão foi apenas parcial e houve total resistência por parte de outras. Portanto, esse processo de mudança não foi tranquilo, havendo conflitos e tensionamentos em algumas escolas. Entendo que esses conflitos ocorreram por conta das contradições das políticas educacionais e das possibilidades de rompimento para superá-las. Nesse sentido, a visão de Freitas (2003) acentua que o nível de conflito gerado ao introduzir os ciclos, “mostram que estão ‘tocando’ em contradições importantes” (p. 71) [grifo do autor].

Cabe assinalar que as últimas escolas a ciclarem, em 2000, o fizeram sem ter se configurado uma posição majoritária em favor dos ciclos. Nestas escolas, a implantação aconteceu num contexto de crise, sendo implantada por pressão da mantenedora, que correu o risco de, apesar das mudanças efetuadas na estrutura da escola, ver a concepção e a prática de muitos professores permanecerem inalteradas.

Portanto, é possível pensar que por seus encaminhamentos e pelos rumos que a mantenedora tomou, o processo de implantação se caracterizou como imposição hierárquica, a partir da proposta elaborada.

A respeito da forma como ocorreu a implantação do projeto Escola Cidadã em algumas escolas da RME/POA, Azevedo (2000) justifica afirmando que, após quatro anos de discussão, prevaleceu a vontade da maioria da rede.

É importante destacar a idéia de Freitas (2003) de que “não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão” (p. 70).

Diante do que foi apresentado surge, ainda, a necessidade de dizer que a organização do ensino em Ciclo de Formação está relacionada a uma mudança na dinâmica da escola, ao modo de conceber a educação, e a uma mudança de olhar sobre como o processo de ensinar e aprender se organiza. Nesse sentido, Lima (2000) afirma:

É equivocada a noção de que o ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento (p. 9).

A autora, ao mostrar que a idéia de organizar a escola em ciclos de formação deve se fundamentar numa visão de totalidade, fornece elementos que possibilitam compreender os ciclos como um projeto que vai além da mudança parcial da estrutura curricular. Do mesmo modo, essa idéia contribui para pensar sobre as várias propostas educacionais existentes no país, e, assim, diferenciar as diversas experiências envolvendo a estruturação do sistema de ensino.

O projeto Escola Cidadã que implantou a organização curricular em ciclos de formação, ao não prever a retenção do/as estudantes é, muitas vezes, interpretada como promoção automática ou progressão continuada. Portanto, entre várias diferenças existentes uma delas está relacionada ao aspecto econômico e político, próprio do sistema capitalista. Enquanto uma se preocupa em reduzir os custos na educação, facilitando o fluxo escolar, a outra se integra a uma concepção mais ampla, especialmente, de “democratização da educação”, buscando a “aprendizagem de todos os educandos” (LIMA, 2000, p. 31). Penso que a Escola Cidadã de Porto Alegre apresenta essa preocupação com o aprendizado dos/as estudantes e não só ajustar o fluxo escolar que elimina a evasão e a repetência.

Vale ressaltar que, apesar do debate pedagógico ter avançado, possibilitando algumas mudanças na política educacional da RME/POA, por consequência de uma conjuntura política específica como a estamos a viver, esse projeto tem encontrado algumas alterações.

Por isso, busco, a seguir, descrever alguns encaminhamentos e ações pontuais realizadas pela atual Administração Municipal, a partir de sua posse, em 2005. Durante o ano letivo de 2005 a nova equipe que assumiu a SMED/POA realizou um processo de avaliação dos ciclos com o foco na “aprendizagem, inclusão e gestão” (RELATÓRIO SMED/POA, 2005)²⁵. Inicialmente os professores se manifestaram através de um questionário, no qual poderiam optar entre cinco

²⁵ Relatório elaborado pela SMED/POA e distribuído aos docentes presentes na aula inaugural, em março de 2005.

respostas encaminhadas previamente, indo desde “concordo plenamente” até “discordo plenamente”. O referido instrumento foi organizado abordando questões sobre o currículo, o processo de avaliação e o lugar do professor e alunos na escola em ciclos de formação. Os pais e os/as estudantes participaram da avaliação por amostragem através de um outro instrumento especificamente elaborado para esses segmentos. A SMED/POA 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 educacional²⁶. Com a idéia expressa nos documentos de que “Educação discute a escola por ciclo de aprendizagem”, caberia ainda dizer que, de acordo com o Relatório Smed/Poa (2005), o processo de discussão e escuta com o segmento alunos, “contou com uma representação de 540 alunos do ensino fundamental da Rede”, num universo de 40.948 estudantes matriculados, em 2005, no ensino regular²⁷ (p. 04). Já no segmento pais, o documento não deixa explícito como ocorreu esse processo de discussão e escuta. Do mesmo modo, o referido relatório não explicita os rumos que o projeto educacional Escola Cidadã tomará a partir do resultado desta avaliação.

Um outro procedimento que merece ser mencionado é que recentemente a SMED/POA apresentou aos docentes da rede a sua proposta denominada de idéias-força, definindo-as como um programa de ações da secretaria para o ano de 2006. Essas idéias-forças foram nomeadas como: “desconstruindo o racismo de Estado”, “desnaturalizando padrões”, “exercendo a diferença” e “produzindo singularizações” (MEDEIROS, 2006).

Portanto, será necessário saber se as recentes iniciativas significam adotar novos eixos balizadores, em substituição às diretrizes fontes e aos eixos norteadores do projeto Escola Cidadã. É importante mencionar que o conteúdo conceitual das idéias-forças assume centralidade nas formações de professores promovida pela SMED/POA, em 2006²⁸.

²⁶ Informações obtidas na Edição 2.527 do “Diário Oficial de Porto Alegre”, quarta-feira, 11 de maio de 2005 e no documento contendo o quadro de resumo da avaliação dos ciclos de Formação distribuído a toda a RME/POA, em 2006.

²⁷ Relatório SMED/POA (2005)

²⁸ A política de formação docente, previsto em calendário abrange dez dias ao longo do ano, sendo que cinco a SMED tem a responsabilidade de definir os temas a serem abordados e, as outras cinco a escola tem autonomia para organizar e conduzir o processo formativo e estabelecer os assuntos a serem tratados.

Dentre as ações encaminhadas, pela atual administração, em 2005, foi criado um projeto intitulado “Turmas de Transição’ para cada um dos três anos 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 (RELATÓRIO SMED/POA, 2005). É importante destacar que as “Turmas de Transição” têm objetivos diferenciados das Turmas de Progressão, que visam a atender os/as 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.

Seria possível afirmar que o projeto educacional da RME/POA está sendo ligeiramente alterado, ou ainda, que a atual administração tem a intenção de construir um novo projeto para a educação no município de Porto Alegre?

Afinal, seriam essas as primeiras ações a indicar que a nova administração está construindo mudanças. Caberia, ainda, identificar quais as conquistas que serão preservadas, uma vez que, “mantendo conquistas, construindo mudanças” foi um lema da campanha eleitoral que elegeu a atual Administração Municipal. Mas, para isso, será necessário identificar quais as conquistas que estão sendo preservadas e as mudanças que estão sendo construídas.

Será necessário analisar, por fim, se estes encaminhamentos são capazes de interferirem no projeto Escola Cidadã, no sentido de alterá-lo, dando novos rumos à proposta curricular em Ciclos de Formação.

1.4 Ação Pedagógica

Considerando que os autores do campo educacional apresentam normalmente diferentes expressões – “ação pedagógica”, “ação docente”, “ação educativa”, “ação humana”, “prática pedagógica”, “prática docente”, “prática educativa”, “ato pedagógico”, “ato docente”, “ato educativo”, “fazer pedagógico”, “fazer docente”, “fazer educativo” – para se referirem ao ato pedagógico, genericamente, foi difícil identificar todos os sentidos desses termos. Portanto, apesar da dificuldade de definir as diferenças entre esses termos, pretendo no decorrer desta seção esclarecer o sentido que atribuí à expressão ação pedagógica enquanto meio educativo de produzir conhecimento.

Por isso, no desenvolvimento desta seção, serão discutidos, especificamente, os significados da expressão ação pedagógica e prática pedagógica, presença constante na linguagem dos/as docentes que atuam nos espaços escolares.

Freire (1974) coloca que a ação educativa e pedagógica deve ser compreendida como “práxis”, em seu poder de transformação, ou seja, como processo no qual a práxis é a relação dialética entre a interpretação do mundo pela teoria e a possibilidade de transformá-lo, pela ação prática. Para esse autor, a teoria está na práxis, e estando nela a transforma, e juntas, podem transformar as circunstâncias que as originaram.

Essa concepção remete a Vásquez (1977), que tenta esclarecer a noção de práxis humana.

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo (p. 192).

Além disso, é necessário entendê-la como um momento de conexão entre atividade teórica e prática. Essa noção de que a teoria e prática não existem isoladas, é abordada por Veiga (2004), quando enfatiza que uma não existe sem a outra, mas encontra-se numa unidade que não pode ser dissolvida. Essa visão de unidade é confirmada por Vásquez (1977) quando considera que a atividade teórica e prática “tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com particularidade de que só artificialmente por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro” (p. 241). A partir dessa visão de unidade entre teoria e prática, o autor afirma que é necessário verificar que existe entre estes pólos uma relação de simultaneidade e reciprocidade, autonomia e dependência, expressando-se numa dinamicidade. A teoria não comanda a prática no sentido de torná-la dependente de idéias previamente estabelecidas, porém também não se anula, se diluindo na prática. A prática, por sua vez, não anda a reboque da teoria, tornando-se uma mera aplicação desta. Ambas se realimentam reciprocamente.

Nesse sentido, considerando que pensamento, saberes pedagógicos e ação pedagógica são inseparáveis, a prática deverá dar origem às teorias e essas fundamentarem as práticas. Sendo assim, a ação pedagógica se manifesta pela

maneira como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. Porém, o problema é que nem sempre o/a docente, e os envolvidos na prática educacional, têm clareza nem sobre a teoria e tampouco sobre a sua consecução prática. Daí, também, a complexidade que envolve o tema ação pedagógica, acrescida por esse outro aspecto: o da subjetividade contida nas idéias, valores e estilos pedagógicos do/a docente.

Veiga (2004) faz uma abordagem bastante pertinente quando define prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (p. 16). Sendo assim, essa prática não pode deixar de considerar a realidade da escola e os determinantes sociais que interferem na ação docente. A autora, ao tomar como base a prática social que servirá para orientar a prática educativa, sugere que o educador considere o contexto no qual se ensina, além do momento em que se vive.

Na medida em que a ação pedagógica surge de necessidades sociais concretas (COLETIVO DE AUTORES, 1992)²⁹, e a prática social está presente no cotidiano escolar, estruturam-se, também, as ações pedagógicas dos/as docentes de Educação Física. Para esses autores, a Educação Física necessita ser considerada como um componente curricular que possibilita ao estudante entender a realidade social na qual está inserido. Para tanto, será necessário tratar pedagogicamente os temas da Cultura Corporal, visando a ampliar e aprofundar a expressão corporal enquanto linguagem, que, por sua vez, se configura através de atividades corporais tais como o jogo, a dança, a luta, o esporte, a ginástica, entre outros.

Bracht (1999), de sua parte, procura rediscutir a perspectiva da cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física. Para o autor, essa

²⁹ Essa publicação tem sido um referencial teórico importante para área. Seus autores, - Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht - na tentativa de romperem com um modelo que tinha o esporte e a aptidão física como tema central da ação pedagógica, elaboram os primeiros pressupostos teóricos numa perspectiva crítica. Para esses autores, essa abordagem, ao questionar a prática pedagógica da Educação Física na escola, procura trazer proposições que orientam a necessidade de levar em consideração a influência das transformações sociais, econômicas e políticas na escola para a superação das contradições. Esses autores, nesta época, já discutem a organização do conhecimento dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua aprendizagem, propondo a superação do currículo em séries de ensino, para uma proposta de ensino por ciclos de aprendizagem.

perspectiva trata das mesmas atividades humanas presentes na concepção que orientava a prática pedagógica vinculada às questões da saúde através da aptidão física. Afirma que a idéia da cultura corporal como objeto da Educação Física passou a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido, ao invés de se constituir em uma prática pedagógica em construção.

Caberia ainda lembrar que as mudanças educacionais no decorrer da história sempre estiveram ligadas às mudanças socioeconômicas e políticas da sociedade. A unidade entre teoria e prática deve se dar de tal forma que a teoria seja o pensar crítico sobre a prática em busca de um sentido para uma práxis transformadora, que deve se aproximar das necessidades e possibilidades da realidade social.

A partir desta visão de unidade entre teoria e a prática é que pretendi compreender a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física inseridos num contexto escolar e social que vem passando por profundas mudanças.

Na escola, tudo o que acontece no trabalho docente e que envolve a relação entre docentes e estudantes é chamado de prática, sugerindo, muitas vezes, que existe apenas um único modo de se vivenciar as atividades educativas, ou seja, através do trabalho que pode ser visto e percebido. Para que o fazer e o agir docente não sejam entendidos como qualquer prática, ou ainda, como um conjunto de regras, normas e conhecimentos organizados previamente, privilegiei, neste estudo, portanto, a expressão ação pedagógica enquanto meio de construir conhecimento, que envolve o próprio devir da prática.

É importante destacar, ainda, que para compreender a ação pedagógica no contexto da escola organizada por ciclo, numa perspectiva histórico-social, torna-se necessário, segundo Freitas (2005), considerar a “organização do trabalho pedagógico” como categoria central. A organização do trabalho pedagógico, para esse autor, deve ser entendida em dois níveis: como trabalho pedagógico que costuma ser desenvolvido predominante em sala de aula e como projeto político-pedagógico. Destaca, ainda, que a organização do trabalho pedagógico envolve categorias que modulam o processo e que elas interagem em pares dialéticos: “objetivo/avaliação e conteúdo/método”. O par dialético “objetivo/avaliação modula outro par: conteúdo/forma” (p.255). Essas categorias apresentadas por Freitas (2005), que expressam o projeto político-pedagógico da escola, contribuíram para compreender a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física.

Assim, a ação pedagógica foi entendida como um conjunto de conhecimentos sistematizados que são formulados a partir das necessidades concretas da realidade social e educacional. Vale ressaltar, ainda, que esse conjunto de ações, de reflexões e de procedimentos intencionalmente educativos, que se efetivam prioritariamente no espaço escolar, mas não exclusivamente, também pode acontecer em todos os processos onde houver intenção concreta de ensino e aprendizagem.

Entendendo que a ação pedagógica no cotidiano escolar é a expressão de um currículo, dando um significado real a essa prática, ou seja, que o currículo configura as diferentes práticas (SACRISTÁN, 2000) para se compreender os elementos que se manifestam nas ações cotidianas do/a docente, em especial, no caso desta pesquisa, o de Educação Física, é fundamental que as reflexões sobre sua práxis estejam vinculadas à concepção de currículo adotada pela SMED/POA.

Para tanto, ou para compreender e desencadear um processo reflexivo sobre as mudanças que ocorreram na organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em sua relação com as mudanças sociais atuais, apresento apenas alguns princípios que manifestam a concepção de currículo expresso no projeto Escola Cidadã. Esse processo de inovação curricular que a SMED/POA implantou na RME expressa que:

Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada (CADERNO PEDAGÓGICO nº 9/SMED, 2003, p. 9).

Dentre outros princípios referentes ao currículo, construídos no Congresso Constituinte, transcrevo, a seguir, o Princípio 37:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar [...] (AZEVEDO, 2000, p, 95).

Nesse sentido, o currículo concebido como um processo histórico percebe o conhecimento como uma construção social, e assim pode se comprometer com novas construções, que devem se aproximar das necessidades e possibilidades da realidade social. Assim, acredito que a escola possa superar a lógica de transmitir informações e passar a ser um lugar onde o conhecimento é construído socialmente.

É nesse referencial teórico que a problemática de estudo foi se constituindo. Retomo, para tanto, o problema de pesquisa que se configurou da seguinte forma: como as profundas mudanças histórico-sociais vêm interferindo na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física que atuam no contexto escolar em ciclos de formação, a partir da perspectiva desses mesmos docentes?

Para compreender a problemática central desta pesquisa foi necessária uma rigorosa abordagem teórico-metodológica que apresento na seção seguinte.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. [...] quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto não é, porque ele está se tornando. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade.

Paulo Freire (1993)

Essa visão de dinamismo do objeto em estudo é imprescindível para compreender a decisão teórico-metodológica adotada nesta pesquisa.

Mudança social e ação pedagógica são objetos de análise deste estudo, ambos foram compreendidos a partir da perspectiva do materialismo dialético. Compreender o objeto de estudo à luz do materialismo dialético significa entender que a pesquisa deve partir do sujeito concreto e histórico, em suas ações práticas, ou seja, neste estudo, a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física em seu cotidiano e em sua relação com as mudanças atuais da sociedade.

Destaco que por tratar de interpretar as atuais mudanças como parte do processo histórico social, a abordagem dialética permite identificar as contradições que se generalizam na sociedade e que se manifestam no interior da escola. Deste modo, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, procuro identificar e compreender como as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual interferem na atuação dos/as docentes de Educação Física.

Esses são os traços teóricos que adotei como referência para estudar a contexto educacional onde atuam os/as docentes de Educação Física. Do mesmo modo, se faz necessário esclarecer a idéia de totalidade abordada neste estudo, pois entendo que é uma categoria de extrema importância na dialética, que permite olhar melhor a realidade em seu conjunto. A totalidade é o conjunto da realidade compreendida, analisada, e conhecida, vinculando as experiências, os acontecimentos e os fatos. Kosik (1976) esclarece que totalidade não significa todos os fatos, mas, sim, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do

qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 35) [grifo do autor].

Trazendo para o campo da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) acredita que:

O conhecimento deve ser tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento [...] (p.40).

Considero importante dizer que a decisão teórico-metodológica que apresento como eixo orientador do caminho percorrido neste estudo poderia ter sido desenvolvido em perspectiva diferente, mas entendo que essa opção permitiu, em parte, esclarecer o problema de pesquisa que apresento a seguir.

2.1 Problema de pesquisa: questões norteadoras

A partir das discussões anteriores, em que procuro delimitar a problemática deste estudo, fiz a opção por desenvolver minha pesquisa tomando por objeto a ação pedagógica em seu processo de construção, levando em consideração, para tanto, as profundas mudanças sociais que interferem na escola. Assim, retomo o problema de pesquisa que foi descrito da seguinte forma:

Como as profundas mudanças histórico-sociais vêm interferindo na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física que atuam no contexto escolar em ciclos de formação, a partir da perspectiva desses mesmos docentes?

A partir da delimitação do problema de pesquisa, surgiram novos questionamentos, tornando necessário formular questões. Assim, estabeleci algumas questões norteadoras, que no meu entendimento permitiram avançar na caminhada, contribuindo para identificar, compreender e analisar a complexidade que envolve o tema em estudo. Essa perspectiva me remeteu a elaborar algumas questões que considero relevantes.

Levando em consideração as profundas mudanças sociais que vêm ocorrendo no mundo, qual seria a orientação teórica do processo implantado pela

SMED/POA, e qual o resultado prático daí decorrente, em termos da atuação dos/as docentes de Educação Física? Essa questão, de caráter norteador da pesquisa, pode ser segmentada em diferentes questões:

1. Quais as mudanças da sociedade atual vêm interferindo na ação pedagógica do docente de Educação Física que atua num contexto escolar de inovações pedagógicas?
2. Que relação se estabelece entre as mudanças sociais e as mudanças na organização do ensino implantado na RME/POA?
3. Como as profundas mudanças sociais interferem na ação pedagógica dos/as docentes nas aulas de Educação Física?
4. Seriam, afinal, os “Ciclos de Formação” capazes de interferirem de modo diferenciado na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, a indicarem reais mudanças no cotidiano por parte dos educadores?

2.2 Objetivos

Partindo do pressuposto de que é possível haver conexão entre a construção do Projeto Político-Pedagógico Escola Cidadã, a ação pedagógica e as mudanças histórico-sociais hoje em pauta, o presente estudo tem os seguintes objetivos gerais e específicos:

2.2.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a influência que as profundas mudanças sociais têm sobre o Projeto Escola Cidadã, sobre a adoção do currículo em ciclos de formação, e, especificamente, sobre a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física em seus espaços de trabalho, ou seja, nas diversas situações práticas dentro da escola, em sua relação com o processo de mudança na organização do ensino. Busco, dessa forma, identificar e compreender os efeitos gerados por essas mudanças na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, perante as inovações trazidas pelo projeto Escola Cidadã.

2.2.2 Objetivos Específicos

De forma a complementar o objetivo geral, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais e como as mudanças da sociedade atual vêm interferindo na ação pedagógica do docente de Educação Física que atua num contexto escolar de inovações pedagógicas;
- Identificar na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física as relações que os mesmos estabelecem entre as mudanças sociais e as mudanças impulsionadas pelo projeto Escola Cidadã;
- Conhecer o efeito que as mudanças sociais produzem na ação pedagógica do/a docente de Educação Física;
- Conhecer e compreender o contexto concreto dos/as docentes de Educação Física no ambiente escolar em “Ciclos de Formação” e a influência que as mudanças sociais têm sobre o projeto educacional implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre;
- Identificar, a partir da fala dos/as docentes, as possibilidades de mudanças na Educação Física escolar, relacionando as mudanças sociais e o Projeto Educacional implantado e implementado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2.3 Decisões Teórico-Methodológicas

As decisões teórico-metodológicas são fruto dos referenciais teóricos adotados, da necessidade imposta pelo tema e dos procedimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Nesse sentido, penso do mesmo modo que Triviños (2001), que afirma que a teoria e a escolha dos procedimentos metodológicos devem se adequar ao tema e aos objetivos do estudo e está relacionado à maneira como cada pesquisador/a percebe o mundo, a vida e a realidade social. Assim, quando determinamos o problema que queremos pesquisar, já estamos decidindo a teoria que orientará o estudo. Logo, a decisão em percorrer determinados caminhos, nesta pesquisa, levou em consideração o objeto a ser estudado. Por isso, optei pela pesquisa qualitativa enquanto caminho metodológico para me aproximar das informações e

compreender, a partir da perspectiva dos/as docentes de Educação Física, as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e seu impacto na ação pedagógica destes docentes.

A pesquisa qualitativa, dialética, de acordo com Triviños (1987) “parte da descrição que intenta não só a aparência do fenômeno social, como também sua essência. Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças” (p. 129).

Considero, além disso, que para estudar o ambiente escolar, a etnografia educativa, pelas suas características, constitui-se na opção metodológica que possibilita compreender e interpretar a ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física inseridos num contexto escolar de inovações pedagógicas e num contexto social de profundas mudanças, a partir do cotidiano desses docentes.

Etnografia significa estudo descritivo das diversas etnias, ou ainda, estudo descritivo de um ou de vários aspectos sociais ou culturais de um povo ou grupo social. Nesse sentido, Hammersley e Atkinson (1994) mostram que existe divergência, entre alguns autores, sobre a definição e as características da etnografia. Por isso, em primeiro lugar, se faz necessário assinalar que a intenção não é a de fazer uma revisão bibliográfica a respeito deste tema, mas esclarecer as características fundamentais da etnografia (TRIVIÑOS, 1987, 2001; GOETZ Y LE COMPTE, 1984; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; WOLCOTT, 1993; WOODS, 1995; MOLINA NETO, 1999; ANDRÉ, 1999), especialmente a etnografia aplicada à realidade educativa.

Wolcott (1993) destaca que uma etnografia não é somente uma boa descrição, mas que uma boa descrição pode conduzir a uma boa etnografia, e que a tarefa essencial de uma cuidadosa descrição deve ser a intenção de dar sentido ao que foi observado.

Apesar de sua amplitude, etnografia significa uma tentativa de estudar os aspectos culturais de uma determinada realidade social. Por sua parte, Wolcott (1993) explica que a investigação etnográfica deve orientar a interpretação cultural, e seu propósito tem que ser descrever e interpretar o comportamento cultural. Para o

autor, “a interpretação cultural não é um ‘requisito’, é a essência do esforço etnográfico”³⁰ (p. 130).

Para Woods (1995) a etnografia significa descrever a cultura e o modo de vida de um grupo de indivíduos. Suas estratégias de investigação tiveram origem na antropologia social, mas outras áreas do conhecimento, entre as quais a sociologia e a psicologia, têm focalizado os mais diversos contextos sociais, tais como o ambiente educacional. O autor coloca que a pesquisa etnográfica se propõe:

a descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e modo em que tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra. Trata de fazer tudo isto desde a partir de dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são seus significados e interpretações (p. 18).

Tal colocação é importante, na medida em que para fazer etnografia é necessário se incluir no grupo, aprender suas práticas, linguagem e modos de pensar, para, desse modo, fazer uma interpretação dos significados a partir da perspectiva dos sujeitos. O autor explica que não se trata de fazer uma fotografia com os detalhes externos, mas analisar tanto o ponto de vista dos sujeitos, como as condições histórico-sociais em que se materializam as condutas e ações diárias no contexto social em que elas acontecem.

Molina Neto (1997) entende a etnografia educativa como

um desenho de investigação que se nutre de fontes teóricas provenientes da investigação antropológica, sociológica e psicológica. É um tipo de investigação que tem uma primeira fase de descrição densa e uma segunda fase interpretativa, onde o investigador confronta seus conceitos éticos com os conceitos êmicos dos participantes. Se revela de grande eficácia no estudo de universos culturais particulares, uma vez que através de entrevistas, observações e análise de documentos, orientados pelo princípio da reflexividade, expõe os processos educativo tais como ocorrem dentro de marcos sócio-culturais mais amplos (p. 41).

³⁰ A tradução dessa citação, bem como de outras oriundas de textos escritos em espanhol, são de minha responsabilidade.

Como neste estudo o foco centraliza-se nas influências que as mudanças histórico-sociais têm sobre as mudanças educacionais e, especificamente, na ação pedagógica do/a docente de Educação Física, a abordagem etnográfica contribui para compreender e interpretar tanto as inovações educativas e o processo pedagógico, como para fazer a relação com o contexto social onde os fatos se produzem, ou seja, auxiliar para a construção de uma visão que considere a realidade estudada em sua totalidade.

É a partir desses pressupostos que se pode compreender a aplicabilidade do método etnográfico na pesquisa educacional. Os atos de aprender e ensinar estão diretamente relacionados com o local, o momento histórico e a cultura em que o sujeito está inserido. Por isso, as pesquisas envolvendo aspectos educacionais são complexas, não podendo ser submetidas ou reduzidas a formas simplificadas de análise (Triviños, 1987; André, 1995). Ou seja, não há enfoque metodológico ou modelo teórico que dê conta, por si só, de desvendar ou explicar a educação na sua totalidade.

Se o objeto de estudo é a realidade educativa em seu contexto amplo e de um grupo docente que interage no cenário escolar e, segundo Molina Neto (1999), que comparte uma cultura com características específicas, tem sentido seguir os caminhos da etnografia denominada por autores como Woods (1995) e Goetz y Le Compte (1984) de etnografia educativa. Woods (1995) diz em sua análise que a aplicação da etnografia à educação favorece e orienta as ações para melhorar o ensino, funcionando como uma ponte para superar o reconhecido abismo entre investigadores e professores, entre a prática docente e a investigação educativa e entre a teoria e a prática.

Um outro ponto de vista que destaco na busca de tentar esclarecer e entender a investigação etnográfica em educação é o de André (1999). A autora, quando faz referência à adaptação da etnografia à educação, estabelece diferença entre o interesse dos etnógrafos em realizar a descrição da cultura de um determinado grupo social e o estudo centralizado no processo educativo, dizendo que determinados requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores em estudos educacionais. Afirma, ainda, que os estudos educacionais não devem ser considerados etnografias no seu sentido estrito, mas, de “estudos do tipo etnográfico”.

Ao me apropriar de procedimentos próprios da etnografia para obter informações, fiquei atenta às especificidades da minha pesquisa.

Para Goetz y Le Compte (1984) no ambiente educacional,

os etnógrafos analisam os processos de ensino e aprendizagem; as conseqüências intencionais e não intencionais das pautas observadas de interação; as relações entre os atores do fenômeno educativo, como os pais, professores e alunos; e os contextos socioculturais [...]. Investiga a diversidade de formas que adota a educação nas distintas culturas, assim como os diferentes subgrupos de uma sociedade, as funções manifestadas e latentes das estruturas e processos educativos e os conflitos que surgem quando os agentes de socialização se enfrentam num processo de transformação sociais rápidas. Documentam as vidas de professores, alunos e administradores buscando modelos, às vezes únicos e outras comuns, de experiências, perspectivas e respostas (p. 55).

Nesse sentido, penso ser fundamental esclarecer que, ao definir os/as docentes de Educação Física das escolas públicas da RME/POA, estabeleci tomar esse grupo que comparte uma cultura com características específicas (MOLINA NETO, 1999) para compreender o complexo processo de interações sociais e as ações que constituem o cotidiano desses/as docentes num ambiente que é considerado de inovações pedagógicas. Sendo assim, a etnografia educativa possibilitou, por todas as suas características, analisar e interpretar a complexidade e a singularidade que constituem esse ambiente, como diz Molina Neto (1999), “rico em contradições, hegemonia e resistências culturais – a escola” (p. 108). Sendo assim, penso que é necessário conhecer cada contexto particular para compreender tanto os significados das falas, quanto os aspectos da realidade empírica que distingue a singularidade do modo de ser desses/as docentes, possibilitando, então, compreender os acontecimentos no cotidiano da escola e suas ações pedagógicas, decorrentes das atuais mudanças.

Embora muitos pesquisadores, como Günther (2000), Wittizorecki (2001), Bossle (2003) e Pereira (2004), já fizeram com muita competência estudos na área de Educação Física, nesta mesma rede de ensino, sendo estas pesquisas características da etnografia educativa, imagino não estar sendo repetitiva. Penso que seus procedimentos poderão contribuir com esta pesquisa, no sentido de compreender como as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual interferem na ação pedagógica, a partir do cotidiano dos docentes de Educação Física.

Além disso, é importante considerar que uma das grandes vantagens da etnografia é a flexibilidade (TRIVIÑOS, 1987; WOODS, 1995; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994). Os autores a que me refiro assinalam que ela não requer previamente um completo desenho do trabalho de campo, considerando que as estratégias e orientações da investigação podem mudar de acordo com as exigências estabelecidas pelo trabalho de campo no contexto da pesquisa e de acordo com o processo de elaboração teórica.

2.4 Considerações sobre o processo de realização da pesquisa

Para que se entendam as decisões tomadas e o percurso realizado nesta pesquisa, considero necessário apresentar, juntamente com seus fundamentos teórico-metodológicos, filosóficos e epistemológicos, algumas considerações a respeito de como procedi durante o processo de pesquisa.

Durante muito tempo a concepção de ciência construiu procedimentos para afirmar que existia um mundo objetivo, independente dos sujeitos sociais que nele vivem. As ciências sociais, ainda no século XIX, também se fundamentavam na objetividade, estabelecendo leis e procedimentos para explicar o desenvolvimento social. Foi nesta época que surgiram as críticas à ciência, sejam referentes à sua função social, ou aos seus limites epistemológicos. A partir desse debate, se fortaleceram propostas que visavam a construir novos paradigmas científicos em substituição ao modelo da ciência moderna. Apesar dos conflitos e contradições, esse movimento de reflexão impulsionou as Ciências Sociais a desenvolver recursos que possibilitam desvendar a riqueza de significados da realidade social e das relações sociais dentro do âmbito científico. Nesta perspectiva, Minayo (2001) chama a atenção ao ressaltar que, a “realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (p. 15).

Novas e velhas questões se apresentam atualmente no mundo, no qual ocorrem profundas mudanças em todos os setores da sociedade e, com isto, as diferentes áreas do conhecimento vêm passando por discussões, revisões e reestruturações. Essa tendência se estende, também, à Educação Física. As discussões a respeito do desejo da Educação Física se tornar ciência e pertencer a um determinado campo científico podem ser encontradas em Bracht (1999), que

defende, de sua parte, a “idéia de que a Educação Física não é ciência”, mas que está “interessada na ciência, ou nas explicações científicas” (p. 32).

Pensar em compreender as mudanças da sociedade atual apenas na concepção da ciência moderna pode, enfim, limitar a capacidade dos/as docentes para solucionar os problemas sociais dentro da escola. A ciência moderna, segundo Fensterseifer (2007), tem a ilusão de que a ciência resolverá todos os problemas da docência³¹.

A partir dessas considerações, e no contraponto, apresento, como parte do processo de aprendizagem, o meu percurso pessoal e algumas ações e encaminhamentos que deram sustentação às indagações que surgiram durante o trabalho de campo.

Durante o desenrolar da pesquisa, ocorreu uma outra interveniência que poderia alterar os rumos do trabalho proposto: é que, concursada para a RME/POA, tive que, ao assumir minhas funções como professora, desempenhar duplo papel, o de pesquisadora e docente. Isso me levou a refletir sobre alguns aspectos da realidade do/a docente de Educação Física. Se isso poderia influir no meu olhar sobre a condição do/a professor/a de EF na RME/POA, penso, também, que minha contribuição pode ser justamente o olhar de quem transita no contexto escolar como pesquisadora e como docente. Em suma, a experiência docente e o processo de investigação como parte do processo de aprendizagem, tema que tento discutir aqui, se constituiu a partir das vivências enquanto pesquisadora na RME/POA, articulada com o vivido no exercício da docência nesta mesma Rede de Ensino.

Thompson (1981) argumenta que a experiência vivida, além de pensada, é também sentida pelos sujeitos. Esse autor afirma que “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos. [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (p. 189).

³¹ FENSTERSEIFER, Paulo. "Bases Epistemológicas da Educação Física". Porto Alegre, EsEF/UFRGS, 12 mar. 2007. Aula inaugural da disciplina "Seminários Avançados em Ciências do Movimento Humano" (informação oral).

Lembro que múltiplas escolhas metodológicas podem ser feitas na pesquisa qualitativa. A escolha de um caminho para a pesquisa não ocorre por acaso, mas a opção por estratégias e procedimentos metodológicos depende da natureza do objeto a ser estudado, do problema e dos objetivos da pesquisa e do enfoque ou de que lugar se deseja abordá-lo, influenciando na determinação da perspectiva teórico-metodológica. Autores como Gómez, Flores y Jiménez (1996) ajudam a entender essa síntese quando destacam que as diferenças estão marcadas pelas opções que são tomadas em cada um dos níveis: “ontológico, epistemológico, metodológico y técnico” (p. 35). Apresentar o caminho percorrido e as reflexões que se estabeleceram entre as vivências, o olhar como docente/pesquisadora e o objeto de estudo permitirá conhecer as estratégias que foram consideradas as mais adequadas para compreender o fenômeno estudado.

É possível observar que, atualmente, a pesquisa qualitativa vem se manifestando como promissora possibilidade de investigação em diferentes áreas, entre as quais se inclui a Educação Física. A abordagem qualitativa ao longo de seu desenvolvimento abre diferentes alternativas que possibilitam conhecer e compreender o objeto de estudo. É freqüente, nessa abordagem, que o pesquisador procure entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe suas interpretações.

Fazer um estudo na perspectiva qualitativa pressupõe passar antes por um processo de desconstrução de muitos dos saberes que se acrescentam durante a vida como docente. Por isso, afastar o meu olhar de docente e ver o que os/as colaboradores/as da pesquisa dizem com suas múltiplas atitudes, diversidade de ações e linguagens foi o primeiro desafio a ser enfrentado.

Durante o estudo procurei lidar com as opiniões e conhecimentos prévios que já possuía e outros que foram se constituindo, enquanto docente da RME/POA, relacionando-os com as diferentes versões e interpretações dos/as colaboradores/as da pesquisa. O processo de “estranhamento”, (André, 1999) em relação ao familiar foi uma das formas que encontrei para amenizar tal problema.

Esse estranhamento implicou me afastar de alguns conhecimentos acumulados ao longo vinte anos de docente, verdades tidas como absolutas, incorporadas e cristalizadas ao longo do tempo, e que, por isso, orientavam meu olhar, o que poderia impedir o “distanciamento” (WOODS, 1995) necessário para

compreender o que a ação pedagógica dos/as docentes estava indicando. Era necessário, portanto, distanciar-me do objeto, sem a perda da subjetividade e da necessária objetividade para que o estudo se realizasse.

Freire (1974) ajuda a entender essa idéia quando afirma que “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade” (p.38), mas em permanente dialeticidade. Esse autor destaca, ainda, que “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens” (p. 39). Assim, cabe ao/a pesquisador/a submerso/a num contexto social construir bases que viabilizem produzir as condições de objetividade.

Foi assim que tentei trabalhar a minha atividade como pesquisadora e como docente. Os novos cenários, ao serem encarados como uma terra nova, recém-descoberta, poderiam ser tomados um pelo outro, tornando impossível distingui-los. Por isso, as minhas primeiras impressões pessoais como docente de Educação Física na RME/POA tornaram-se, como afirmava, desafio constante: o de evitar que as eventuais novidades encontradas como docente neste novo contexto fosse incorporado aos achados no contexto pesquisado, sem deixar de perceber, de outra parte, e ao mesmo tempo, que as minhas impressões e os acontecimentos cotidianos poderiam enriquecer a investigação.

A fim de evitar tomar um lugar pelo outro, ou ainda, reduzir as eventuais novidades ao já conhecido, ou apenas ao olhar de dentro (como docente), busquei um olhar distanciado que me posicionasse como observadora e pesquisadora. A partir do exercício de tornar estranho o que já me era familiar e tornar familiar o que me era estranho procurei entender o que se apresentava como o diferente no contexto de pesquisa. Nessa direção, Woods (1995) ressalta que as “notas de campo” podem preservar o/a pesquisador/a do perigo de envolvimento.

Assim, num primeiro momento, procurei identificar os diferentes aspectos a respeito do objeto em estudo, buscando entender os achados que considerei novidades no contexto escolar em que atuo como docente, ao invés de simplesmente ignorá-los. Num segundo momento, busquei modalidades para que se constituíssem em um meio de interagir com o contexto onde realizei o trabalho de campo da pesquisa e, assim, compreender como as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual vêm interferido na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física.

Incorporar a minha vivência como docente da RME/POA tomou, dessa forma, sentido no processo de pesquisa, à medida que essa experiência, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o processo pedagógico tornaram-se interlocutores, possibilitando compreender os sujeitos e a relação entre ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física e as atuais mudanças sociais.

Retomando a idéia de que as descobertas nas escolas onde passei a vivenciar o processo pedagógico como docente pudessem interferir ou me desviar do rumo projetado na pesquisa, procurei distinguir as informações produzidas na experiência como docente e como pesquisadora, elaborando um diário que denominei “diário da docência”. Os registros de alguns aspectos vivenciados pela docente/pesquisadora no meu cotidiano pedagógico possibilitaram, no campo, desencadear diálogos sobre o tema, situando sempre os assuntos no que interessava para o estudo dentro do contexto social e escolar dos/as docentes colaboradores/as, incluindo questionamentos para esclarecer e aprofundar aspectos da problemática em estudo, ainda pouco compreensíveis. Do mesmo modo, procurei como pesquisadora me colocar em constante diálogo com o objeto a ser pesquisado. Nesse sentido, Thompson (1981) foi de fundamental importância ao afirmar que entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que, segundo ele, se forma a partir de dois diálogos: “[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (p. 42). Esse autor esclarece, ainda, que os fatos e as evidências não se manifestam por si mesmos, mas que devem ser interrogados pela teoria. “A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (p. 38).

Vale destacar que, além de buscar apoio no referencial metodológico para orientar a pesquisa, o diálogo ocorreu, também, com alguns companheiros do grupo de pesquisa - F3P-EFICE, do qual faço parte. Portanto, foi muito importante para o desenvolvimento do estudo a experiência de fazer parte deste grupo de pesquisa, que, através do diálogo, tem possibilitado compartilhar dúvidas e angústias que

surgem no processo de pesquisa, além de provocar reflexões que contribuem para direcionar as ações e orientar os caminhos a serem percorridos.

Durante o processo de pesquisa percebi a importância de voltar e reler os diários. Esta segunda leitura dos diários contribuiu para as minhas interpretações e percepções enquanto pesquisadora e do momento vivenciado durante a pesquisa.

Destaco a importância do diário de campo como meio para as reflexões epistemológicas e metodológicas que foram sendo construídas de modo progressivo, à medida que fui convivendo com o objeto de estudo.

Já o diário de docência no decorrer da pesquisa possibilitou criar espaços de discussão com os/as colaboradores/as, além de me colocar em constante diálogo com o objeto a ser investigado e, desse modo, permitir ampliar e aprofundar o conhecimento acerca da influência das atuais mudanças histórico-sociais a interferirem não somente no cotidiano dos/as docentes de Educação Física, mas, também, no contexto escolar como um todo.

Essas vivências registradas no diário de docência possibilitaram através de conversas informais com os/as colaboradores/as um mergulho mais profundo no contexto das escolas pesquisadas. Os diálogos mantidos com os/as colaboradores/as foram extremamente importantes, pois, além de possibilitar uma maior aproximação com o contexto escolar, contribuíram, também, para conhecer melhor como as mudanças sociais e ações pedagógicas são articuladas pelo grupo de docentes das escolas pesquisadas.

Em síntese, as descrições e reflexões expressas nos diários desencadearam diálogos com os/as docentes de Educação Física, colaboradores/as da pesquisa, sobre assuntos que interessava para o estudo.

Enfim, as informações obtidas através de diferentes procedimentos de interagir com o objeto de estudo podem fazer parte das estratégias metodológicas na pesquisa qualitativa, se apresentando como material auxiliar e complementar à pesquisa e, embora não se constituam em informações centrais na análise, contribuem de modo significativo para entender aspectos presentes nas relações que os sujeitos sociais estabelecem com o contexto histórico-social em que se encontram inseridos.

2.5 Trabalho de Campo

Nesta seção, trato do caminho percorrido para a concretização deste estudo, dos procedimentos metodológicos adotados durante a realização do trabalho de campo, critério de escolha das escolas e docentes, aproximação ao campo, estudo preliminar, bem como dos instrumentos utilizados para obter informações, perspectivas de análise e interpretação das informações, e o contexto das escolas pesquisa.

Ao apresentar os procedimentos para obter as informações desse estudo, destaco um aspecto relacionado à sua compreensão. Refiro-me ao fato de que as fases de coleta e análise das informações serão apresentadas separadamente. Se assim serão apresentadas, elas não podem, na prática, serem assim consideradas, ou seja, se constituirão num processo único na pesquisa qualitativa, que deve ser compreendido em interação dinâmica que se retroalimenta constantemente (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2001).

2.5.1 Critérios e Processo de Escolha dos Participantes e Escolas

A preferência pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve como critério o fato de se observar mudanças no cenário político e educacional na rede. A implantação de um projeto educacional considerado alternativo, que visa a possibilitar que as crianças e os adolescentes das classes populares permaneçam mais tempo na escola, além de ter a intenção de democratizar o ensino, se constitui num espaço apropriado para conhecer e entender o fenômeno a ser estudado, ou seja, a ação pedagógica do/a docente de Educação Física num momento em que a sociedade vivencia profundas e aceleradas mudanças.

Portanto, é necessário considerar que as escolas da RME/POA possuem características singulares, que vão desde o espaço físico ao modo como foi implantado o currículo em ciclos e a divisão cotidiana do tempo pedagógico.

Embora tivesse a compreensão de que "o locus do estudo não é o objeto do estudo", mas apenas o lugar onde ele ocorre (Geertz, 1989, p. 16), a escolha do local é um aspecto importante da pesquisa. Nesse sentido, a escolha das escolas que serviram de espaço para a realização do trabalho de campo da pesquisa foi determinada levando em consideração a representatividade tipológica das escolas

(MOLINA NETO, 1999), juntamente com critérios estruturados em conjunto com o perfil adequado dos/as docentes colaboradores/as e propósitos do estudo.

Inicialmente, tomei como referência para a escolha o posicionamento da escola em relação à adesão, ou não, ao Projeto Escola Cidadã, aspectos relativos à forma de implantação do ensino organizado em ciclos; ser da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; ter docentes de Educação Física e haver na escola, no mínimo, dois desses docentes que participaram da construção do Projeto Político-Pedagógico em Ciclos de Formação.

Optei, também, por eleger um outro critério que, a meu ver, se constitui em um aspecto importante para o estudo: distingui as escolas que iniciaram as suas atividades dentro da concepção do Projeto Escola Cidadã e aquelas que implantaram o Projeto posteriormente.

Partindo do pressuposto de que nem todas as escolas implantaram o novo currículo com a participação da comunidade (docentes e pais), busquei compreender a efetividade do projeto com e sem esse processo participativo.

É, ainda, necessário destacar que não houve a pretensão do aprofundamento da questão da legitimidade ou não da implantação do projeto educacional da Administração Popular. Penso, porém, que a forma como cada escola aderiu ou teve que aderir ao projeto contribuirá à análise pretendida, possibilitando entender as influências na aceitação ou na resistência às mudanças educativas.

Considerando que a abordagem metodológica desta pesquisa implica a permanência no campo, durante um determinado período de tempo, acompanhando o mais próximo possível o processo pedagógico desenvolvido pelos/as docentes de Educação Física, tornou-se indispensável escolher escolas cuja localização geográfica favorecesse o meu deslocamento.

Esses aspectos, conjuntamente com os critérios estabelecidos, foram determinantes à escolha das escolas onde desenvolvi a pesquisa. Além disso, para garantir o sigilo das fontes decidi denominar as escolas pesquisadas de EMEF Alfa e

EMEF Beta³². Mesmo diante desses critérios, algumas características singulares dessas escolas foram relevantes para elegê-las como cenário deste estudo.

O fato de a EMEF Alfa ter iniciado suas atividades pedagógicas recentemente para atender uma comunidade formada por famílias oriundas de diferentes áreas de risco da cidade e que apresenta uma forte adesão aos princípios e orientações do Projeto Escola Cidadã, se constituiu numa característica que considerei relevante ao estudo.

Já a opção pela EMEF Beta se deve ao fato dessa escola ser uma das poucas escolas da RME/POA que dispõe de um docente de Educação Física que coordena e desenvolve um projeto com o objetivo de diversificar a cultura desportiva na comunidade escolar³³.

O fato dessas duas escolas não terem sido, ainda, investigadas pelo grupo de pesquisa (F3P-EFICE), do qual faço parte, contribuiu, também, para o conjunto de critérios que determinaram a suas escolhas.

Cabe lembrar, ainda, que um dos critérios da minha escolha foi a de ter acesso a realidades diferenciadas. Por isso, optei por duas escolas localizadas em regiões próximas, mas diferentes, zonas leste EMEF Alfa e norte EMEF Beta³⁴.

No que se refere à escolha dos/as docentes colaboradores/as, tomei como critério: ser docente da escola; ter no mínimo 20 horas semanais com regência de classe em Educação Física na escola pesquisada; ter disponibilidade e interesse em participar do estudo. Além desses critérios, levei também em consideração as experiências docentes, ou seja, mais de dez anos de experiência no magistério e mais de três anos de docência nas escolas pesquisadas. Os critérios de escolha dos/as colaboradores/as estão pautados pela preocupação de integrar docentes com diferentes experiências e vivências.

Diante desses critérios, fiz um levantamento que me possibilitou localizar as escolas e identificar os/as docentes com o perfil adequado aos meus propósitos de estudo.

³² Para garantir o anonimato dos/as docentes, colaboradores/as do estudo, assegurando o absoluto sigilo de suas identidades, cada escola recebeu, também, um nome fictício.

³³ Projeto denominado "Desenvolvendo a Cultura Desportiva no Contexto Escolar".

³⁴ Ver mapa das Regiões do Município de Porto Alegre (Anexo F).

No primeiro momento, com base na combinação dos vários critérios, sete docentes de Educação Física foram escolhidos para participarem da pesquisa. Entretanto, após os depoimentos de alguns colaboradores/as de que as atividades desenvolvidas pelo coordenador do projeto cultural e esportivo vêm contribuindo para diversificar as vivências corporais e as práticas esportivas na escola, considerei que poderia ser significativo incluir mais esse docente de Educação Física que concordou em colaborar com o estudo. Porém, a participação deste docente se limitou à entrevista e observações de alguns eventos sob sua coordenação, sendo que sua contribuição serviu para complementar as informações dos/as colaboradores/as da pesquisa. Pela posição ocupada no grupo de colaboradores/as da pesquisa, esse docente foi considerado como informante privilegiado³⁵. Desse modo, fizeram parte da pesquisa sete colaboradores/as/docentes de Educação Física e um informante privilegiado de duas escolas da RME/POA.

Para melhor visualização dos/as docentes de Educação Física colaboradores/as da pesquisa, apresento, a seguir, um quadro contendo algumas características desse grupo, incluindo as escolas com os nomes fictícios, regime de trabalho, experiência docente, formação e algumas informações gerais de cada um deles.

³⁵ Entendo por informante privilegiado aquelas pessoas que tendo vinculação e relação com o objeto de estudo pode contribuir com informações relevantes e significativas para a pesquisa.

Docentes	Escola	Regime de Trabalho na Escola	Experiência Docente em anos			Formação
			No magistério	Na RME/POA	Na Escola	
Francisco (Chico)	EMEF Alfa	40 horas	11 anos	5 anos	5 anos	Teologia e Ed. Física Especialização
Djavan	EMEF Alfa	40 horas	10 anos	4 anos	4 anos	Ed. Física Especialização
Gioser	EMEF Alfa	40 horas	27 anos	13 anos	3 anos	Ed. Física Especialização
Jane	EMEF Beta	30 horas	17 anos	15 anos	10 anos	Ed. Física Mestrado
Joarez	EMEF Beta	40 horas	30 anos	25 anos	10 anos	Ed. Física
Laura	EMEF Beta	20 horas	23 anos	15 anos	12 anos	Ed. Física Especialização
Clara	EMEF Beta	20 horas	24 anos	9 anos	9 anos	Artes-Plásticas Ed. Física Mestrado
Ângelo ³⁶	EMEF Beta	20 horas	19 anos	10 anos	5 anos	Ed. Física Mestrado

Quadro 01. Participantes da pesquisa, Escolas e Experiência Docente

Fonte: Entrevistas/2005-2006

2.5.2 Aproximação ao Campo: Negociação de entrada

O campo na pesquisa qualitativa significa contexto físico e social, portanto, é na realidade social o lugar onde ocorre o fenômeno a ser investigado (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1996). Por isso, a negociação de entrada ao campo vai além do simples acesso ao espaço físico, ou seja, neste estudo, às escolas a serem pesquisadas, uma vez que, para compreender como as mudanças sociais exercem influência na ação pedagógica destes docentes, é necessário integrar-se com os sujeitos que circulam nestes espaços.

Penso que esta expressão - negociação de entrada – não só deve ser considerada como um processo inicial de preparação para o trabalho de campo, mas

³⁶ Esse docente por estar com delimitação de tarefas, atua como coordenador de projetos de Cultura Esportiva, sendo considerado neste estudo como informante privilegiado.

um processo permanente de construção da pesquisa. A esse respeito, Molina Neto (1999) ressalta que a negociação de acesso e a coleta de informação não devem ser consideradas etapas distintas pelo pesquisador no processo investigatório.

A aproximação ao campo ocorreu a partir do relato da diretora da EMEF Alfa no Seminário Ciclos de Ensino na Rede Municipal de Ensino, em 17 de junho de 2005, no Plenário da Câmara Municipal de Porto Alegre. A revelação de que a escola iniciou suas atividades pedagógicas para atender uma comunidade formada por famílias oriundas de diferentes áreas de risco da cidade despertou o meu interesse em iniciar o trabalho de campo nessa escola.

Tendo tomado tal decisão, estabeleci, em setembro de 2005, contato com um docente de Educação Física da escola, que facilitou a minha entrada no campo, me aproximando da equipe administrativa e docentes da escola. Num breve diálogo com esse docente obtive informações que contribuíram para perceber que a escola reunia os critérios determinantes para a sua escolha. Este docente foi meu “porteiro”³⁷. Após seus colegas de Educação Física demonstrarem receptividade e interesse em participar do estudo, agendou com a direção e esses docentes um encontro para a apresentação do meu projeto de estudo. Em seguida, fiz contato com a direção, que me apresentou ao coletivo docente da escola, especialmente aos de Educação Física. O modo como fui recebida me deixou boas impressões quanto à possibilidade de desenvolver um trabalho de campo mais sistemático.

O primeiro contato com a EMEF Beta foi feito por telefone, em maio de 2006, quando marquei com a vice-diretora um encontro para expor minha intenção de realizar, nessa escola, o trabalho de pesquisa. Já no segundo contato, com a presença do diretor e vice-diretora apresentei o plano de pesquisa, dando ênfase ao tema, objetivos, sobretudo nos termos de confidencialidade das informações, e quanto à participação voluntária dos/as docentes de Educação Física. Eles se mostraram receptivos, se dispondo a consultarem o grupo de docentes de Educação Física a respeito do assunto. No terceiro contato, o diretor me comunicou que dos/as cinco docentes consultados, quatro concordaram em participar e uma docente,

³⁷ Pessoa que facilita a aproximação e a integração do pesquisador ao campo a ser pesquisado. Hammersley e Atkinson (1994) denominam de “porteiros ou padrinhos” aqueles que atuam como anfitriões na investigação.

embora tenha demonstrado interesse pelo estudo, condicionou a sua participação a uma conversa comigo para esclarecer alguns aspectos a respeito da pesquisa.

Em seguida, agendei um encontro com a referida docente. Durante a conversa que mantive com essa docente, fui questionada sobre alguns aspectos do trabalho de campo a ser desenvolvido, como, por exemplo, quanto tempo teria que se dedicar à pesquisa e qual o seu papel. Expus em linhas gerais em que consistia o trabalho de campo e a metodologia de pesquisa, enfatizando a importância de sua participação. Essa docente demonstrou receptividade, de modo que se dispôs a colaborar.

Conversei individualmente com todos/as os/as docentes a serem pesquisados, apresentando o plano de pesquisa, dando ênfase ao tema, aos objetivos propostos, esclarecendo o modo como pretendia participar do cotidiano da escola, além dos aspectos éticos da pesquisa e a discussão da disponibilidade dos/as colaboradores/as. Neste momento, entreguei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), onde constam meus dados como pesquisadora, meu compromisso com o sigilo, os meios de utilização e a finalidade da pesquisa. Também expliquei como as informações obtidas no campo (entrevistas, narrativas e observações) seriam utilizadas. Os/as docentes demonstraram receptividade e interesse pelo estudo, de modo que todos/as se dispuseram a colaborar. Além disso, todos/as docentes formalizaram sua participação na pesquisa, devolvendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Do mesmo modo, após a concordância dos/as docentes, obtive o consentimento da equipe administrativa das escolas para acompanhar reuniões, atividades pedagógicas gerais e específicas de Educação Física.

Considero importante destacar que a negociação de entrada no campo pode ser percorrida de dois modos, ou seja, através do contato formal ou informal (GOETZ e LECOMPTE, 1984; GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1996). Apesar do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) ter autorização oficial (anexo A) da Secretaria Municipal de Educação para realizar suas atividades de pesquisa junto às escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), aproximei-me da escola pelo caminho informal. Penso que tal escolha favorece uma maior aproximação no complexo universo das atividades escolares e seus

significados, além de inserir o/a pesquisador/a em uma relação pessoal de confiança, diminuindo o risco de obter informações incompletas. Garcia e Cervantes (2004) advertem para o grande risco que se corre quando o pesquisador entra no cenário educativo através de canais oficiais, considerando que entrar no campo, de acordo com Hammersley e Atkinson (1994), não significa acesso a todas as informações necessárias. Concordando com Gómez, Flores e Jiménez, (1996) sobre a importância de realizar uma apresentação formal, entreguei à equipe administrativa das escolas os requerimentos, pedindo formalmente autorização para a realização da pesquisa, que se encontra em anexo (Anexos B e C), bem como as respectivas respostas, autorizando a investigação.

Acredito que esses procedimentos contribuíram para estabelecer uma relação de respeito, credibilidade e confiança com os/as colaboradores/as, facilitando, além da minha entrada no espaço físico da escola, também o acesso às informações desses/as docentes, ou seja, abriu caminhos para chegar ao coração de uma cultura (WOODS, 1995). O autor aconselha que para conseguir a confiança dos atores, o pesquisador deve assegurar que todo o material que surgir desta relação seja utilizado com prudência. Assim o pesquisador deve atuar com prudência, de modo que os interesses da pesquisa possam ser preservados à medida que a negociação avança. Para esse autor, à medida que se consegue a confiança dos atores e esses outorgam credibilidade ao estudo e ao observador, a negociação haverá de avançar por etapas, isto é, de modo progressivo.

Embora os primeiros contatos para a entrada em campo, na segunda escola pesquisada, tenham ocorrido em maio de 2006, comecei efetivamente a coleta de informações, nesta escola, logo após a qualificação do projeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, submeti o projeto depois de qualificado à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sendo considerado adequado ética e metodologicamente e de acordo com a resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde, conforme carta de aprovação em anexo (Anexo G).

2.5.3 Estudo Preliminar

Realizei um estudo preliminar como uma etapa de preparação para a prática da pesquisa, ou seja, uma fase que antecede a pesquisa propriamente dita (NEGRINE, 1999). Denominada por alguns autores de “estudo piloto” (GÓMEZ,

FLORES e JIMÉNEZ, 1996), esta estratégia permite elucidar o problema de estudo e verificar sua investigabilidade e aferir os instrumentos de coleta de informações.

O estudo preliminar é o começo do trabalho de campo. Esta etapa se constituiu num contato prévio da pesquisadora com o contexto cujas características se aproximavam da realidade a ser estudada. Nesse sentido, Negrine (1999) sugere que o estudo preliminar seja realizado com um grupo menor de participantes que tenham características semelhantes àquelas estabelecidas para o estudo.

Esse estudo é considerado por Gómez, Flores e Jiménez (1996) como um caminho anterior ao estudo propriamente dito, no qual o pesquisador estabelece o primeiro contato com o contexto a ser estudado, oportunizando clarear dúvidas, confirmar a adequação das questões de investigação, ou ainda, iniciar uma boa relação com os participantes.

Sendo assim, o estudo preliminar, nesta pesquisa, que contou com a colaboração de dois docentes de Educação Física de uma escola da RME/POA, se constituiu num momento importante, contribuindo para a construção do problema e objetivos do estudo, para aperfeiçoar os procedimentos, e verificar a adequação dos instrumentos de coleta de informações. Foi no decorrer do estudo preliminar que elaborei as pautas de observação e o roteiro de perguntas da entrevista semi-estruturada. Permitiu, também, que como pesquisadora percebesse as possibilidades e os limites da minha proposta de estudo.

Os procedimentos e as informações obtidas no estudo preliminar, que me permitiu configurar o problema de estudo, os objetivos e o desenho metodológico desta pesquisa, serão abordados com mais detalhes nas seções seguintes.

Essa etapa de preparação do processo de pesquisa viabilizou, a meu ver, não só o aprimoramento dos procedimentos e técnicas de pesquisa, mas também um espaço de reflexão, de auto-avaliação, possibilitando-me uma melhor preparação para o trabalho de campo propriamente dito. O processo reflexivo de uma investigação, para Hammersley e Atkinson (1994), deve ser uma preocupação em todas as etapas do desenvolvimento da investigação.

Alem disso, um dos meus objetivos no estudo preliminar também foi o de identificar quais e como as profundas mudanças da sociedade atual vêm interferindo na ação pedagógica do/a docente de Educação Física que atua num contexto

escolar de inovações pedagógicas. Sendo assim, o contexto educacional onde iniciei o trabalho de campo teve uma importância fundamental, pois as informações formais e informais que obtive possibilitaram delimitar e definir as mudanças sociais que pretendia compreender com o estudo. Gómez, Flores e Jiménez (1996) contribuem dizendo que o estudo prévio pode ajudar a esclarecer dúvidas sobre os aspectos do objeto de estudo, ainda não delimitados.

Enfim, aprendi no estudo preliminar que durante o trabalho de campo precisaria assumir uma atitude questionadora, além de constantemente retomar o problema de estudo e as questões norteadoras.

Penso, também, que o estudo preliminar representou uma experiência enriquecedora que permitiu exercitar os procedimentos metodológicos, aplicar os instrumentos de obtenção de informações, além do fato de que os apontamentos levantados foram de grande valia para complementar o trabalho de campo que resultou na dissertação de mestrado.

2.6 Contextualização das Escolas Pesquisadas

Frente à perspectiva teórica adotada, nesta seção vou contextualizar tanto as escolas pesquisadas, como os bairros na qual elas estão inseridas. Busco, assim, no âmbito desta investigação, apresentar o geral para inserir nele o particular, ou resgatar e buscar o singular que se manifesta no geral.

Pensar e perceber o contexto social onde estão inseridas as escolas possibilita uma visão da realidade como processo e, deste modo, o que à primeira vista se mostra estático, na verdade é a expressão das dinâmicas sociais. Para Freire (1974) este pensar que percebe a realidade como processo significa captá-la em “constante devenir e não como algo estático” (p. 97). Portanto, é necessário ver além da aparência, entender que a composição dos elementos no ambiente como: as construções, as moradias, a localização das escolas, dos bairros, das áreas públicas e de lazer, expressam uma organização social, traduzindo a materialização de vários interesses, às vezes contraditórios.

Nesse aspecto, Woods (1995) contribuiu ao esclarecer que não se trata de fazer uma fotografia com os detalhes externos, mas de analisar tanto o ponto de vista dos sujeitos, como as condições histórico-sociais que se materializam através das atitudes e ações diárias no contexto social em que elas acontecem.

Entendo que para identificar e compreender os efeitos que as mudanças sociais produzem na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física é necessário, antes, conhecer a realidade concreta e as condições objetivas que integram a ação pedagógica desses/as docentes. Por isso, nesta seção, apresento as características do contexto escolar, a partir da descrição de aspectos que considere relevantes nas comunidades das quais as escolas pesquisadas fazem parte. Em seguida, analiso a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas e, ao final, levanto os elementos que constituem o ambiente de trabalho pedagógico dos/as docentes de Educação Física e sua organização. Apresentar as características por escola possibilita identificar a singularidade que as distingue e, desse modo, faz com que o objeto de estudo que se faz único dentro da realidade objetiva mais ampla seja compreendido em sua totalidade. Como já assinalado, Kosik (1976) esclarece que totalidade não significa todos os fatos, mas, “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 35) [grifo do autor].

Diante da metodologia adotada e objetivando revelar mais claramente as relações entre as minhas percepções e as informações empíricas, procurei centrar esforços no sentido de ultrapassar a simples descrição. Optei, nesse sentido, por inserir concomitante na descrição do contexto as contribuições, as posições e pressuposições dos/as docentes colaboradores/as do estudo, estabelecendo um diálogo entre o pensado e o vivido por esses/as docentes e o assunto focado.

2.6.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfa

É uma das escolas mais recentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O loteamento onde se encontra faz parte de um bairro de periferia, localizado na região leste de Porto Alegre³⁸. O loteamento, construído especialmente para assentar as famílias que foram deslocadas de diferentes regiões da cidade, por imposição do poder público, pode ser considerado novo. A ocupação deste local, pelas famílias que migraram de diferentes regiões, iniciou no final da década de 90, e durante o ano de 2002 muitas famílias foram agregadas às já assentadas. As

³⁸ Mapa das Regiões do Município de Porto Alegre (Anexo F).

famílias são formadas por adultos em sua maioria desempregados e subempregados, sem as condições mínimas de sobrevivência. Algumas famílias buscam garantir a sobrevivência através de trabalhos temporários e precários, tais como “biscates” e “bicos”³⁹, outros através de seu envolvimento em atividades ilegais, como o tráfico de drogas. Há, ainda, aqueles que sobrevivem dos programas do Governo Federal, como “Bolsa Escola”, e “Bolsa Família”⁴⁰ (Diário de Campo nº 20, 12/12/2005).

A comunidade é composta distintamente por três grupos subdivididos em quatro espaços: moradores mais antigos do local e residindo bem próximo da escola, loteamento I; os assentados trazidos entre 1999-2002 moram no loteamento II e III; e aqueles que vivem a uma distância aproximada de 800 metros da escola, no Recanto, uma área de preservação ambiental à margem de um arroio, próximo a um município que compõe a Região Metropolitana de Porto Alegre. As famílias que vivem nesta área apresentam acentuadas dificuldades de sobrevivência⁴¹.

A localização geográfica da nova moradia se tornou um aspecto fundamental da divisão e organização social do loteamento. Isso pode ser um dos aspectos que serve de base, nesta comunidade, para a discriminação e uma conflituosa convivência social.

Um colaborador resume o que acontece na comunidade quando comenta que:

Por mais estranho que isso pareça, existe uma hierarquia. O Alfa I, que é um lugar melhor estruturado, e, onde está a escola, seria, digamos assim, elite do Alfa, depois o Alfa 2, e por fim o Alfa 3 e o Recanto, que são, digamos, os menos favorecidos. Mais um detalhe, o trabalho com carroças. Quem é dono de carroça, está no topo da pirâmide, quem trabalha pra quem tem carroça, está mais abaixo (professor Djavan, entrevista realizada em 01/12/2005).

³⁹ De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, “biscate” significa ocupação ou serviço eventual, de curta duração e não regular.

⁴⁰ Programa Bolsa Família é um programa do Governo Federal que beneficia famílias em situação de pobreza e Bolsa Escola é um Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação. A Bolsa Escola garante uma ajuda mensal às crianças de seis a quinze anos, que freqüentam as aulas.

⁴¹ Informações obtidas no Plano Global da Escola e no site: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>>. Acessado em 05 de março de 2006.

Destaco, neste depoimento, que a localização das residências e a divisão de trabalho na comunidade podem originar a estratificação social entre sujeitos pertencentes a uma mesma classe social. Reproduzem-se, na verdade, no interior de uma mesma classe, estratificações típicas do modo capitalista de produção, com os proprietários dos meios de produção, os donos de carroças, extraindo mais valia, em que fundam também o seu prestígio, do trabalho dos carroceiros, seus empregados. É possível perceber, nesse sentido, que na sociedade capitalista atual a tradicional divisão em classes sociais também pode ser reproduzida intraclasses, ou entre pequenos grupos, que, por vezes, são segmentos diferentes de uma mesma classe social. Nesse sentido, seria razoável pensar que uma comunidade constituída por sujeitos sociais que fazem parte da classe popular pode de diferentes maneiras se vincular à cultura e valores de uma outra classe social, reproduzindo as relações de classe aos moldes do capitalismo.

A perspectiva de “classe como relação” apresentada por Wood (2003) me parece pertinente para esclarecer o relato do docente transcrito acima. Para a autora, a formação de classe surge

[...] à medida que homens e mulheres *vivem* suas relações produtivas e *experimentam* suas situações determinadas, no interior do *conjunto* das relações sociais, como a cultura e esperanças que herdaram, e à medida que trabalham de formas culturais suas experiências” (p. 76). [grifo da autora]

A autora considera, ainda, que “classe como relação” se desenvolve em duas dimensões diferentes: “a que existe entre classes e a que existe entre membros da mesma classe” (p. 87). No caso, trata-se de relações que se dão no interior da mesma classe, mas com uma complexidade que ultrapassa a simples divisão binária entre detentores e não detentores dos meios de produção.

O loteamento, nas proximidades da escola, possui infra-estrutura básica, tais como serviços de energia elétrica, abastecimento de água, rede de esgotos, ruas pavimentadas. Uma linha de ônibus serve aos moradores, sem cobrança de passagem. A comunidade conta, ainda, com um Posto de Saúde, Associação Comunitária, Guarda Municipal, Praça Pública (situada em frente à escola e sem infra-estrutura) e um Centro Social Comunitário.

O loteamento não possui indústrias, é essencialmente residencial. Os pequenos estabelecimentos comerciais se restringem a mercearia e bares. Em uma região vizinha, no mesmo bairro, são encontrados supermercados, padarias, feira, sacolões⁴² e lojas de roupas, entre outros. A escola não possui cantina; os pequenos bares próximos da escola vendem, através do muro de concreto, balas, doces, salgados e sacolés⁴³ para os/as estudantes, inclusive durante o momento de aula de Educação Física.

Neste contexto se encontra a escola “conquistada” pelos moradores da região no Orçamento Participativo (OP) da cidade em 1999. As atividades pedagógicas tiveram início em 15 de março de 2001, com o currículo em ciclos de formação, porém somente no final do ano a primeira direção foi eleita com a participação da comunidade escolar.

A estrutura física da escola ocupa todo um quarteirão, abrangendo um conjunto de quatro blocos dispostos no terreno, sendo dois blocos com um piso, um com dois pisos e outro com três. Os blocos são interligados, no andar térreo, por corredores relativamente espaçosos, cimentados. Há uma entrada principal com uma guarita para o guarda municipal, por onde é controlado o acesso dos/as estudantes e da comunidade. Esta entrada tem um portão que, por motivo de segurança, permanece fechado e vigiado pelo guarda municipal durante o período de aulas.

Ao entrar na escola, no bloco localizado à direita, no andar térreo, funciona a secretaria, direção, coordenação, biblioteca, sala de Atividades Múltiplas e um banheiro, dentro da sala dos/as professores, de uso restrito dos/as docentes. As paredes dos corredores desse piso estão decoradas com painéis e cartazes produzidos pelos/as estudantes, notícias da escola e, ainda, informações da equipe diretiva. Na sala dos/as professores encontram-se um grande armário de madeira com vários escaninhos para os/as docentes guardarem seus materiais, sofás, uma mesa com cadeiras, uma máquina de café, filtro com água mineral, fogão, geladeira, forno de microondas e pia de lavar louça. Nesta sala há um grande mural com

⁴² Mercado popular de legumes, frutas e hortaliças.

⁴³ Espécie de sorvete/picolé sem palito, feito de água e suco congelado, condicionado dentro de um saquinho plástico.

informativos da equipe administrativa e pedagógica, sobre Conselhos de Classe, pauta da reunião pedagógica semanal, projetos pedagógicos, objetivos educacionais, fotos de eventos de integração dos/as docentes, e, ainda, notícias do Sindicato dos Professores, portarias da prefeitura e quadro de necessidades de Recursos Humanos da SMED. Há, também, um quadro com a grade de horário de aula dos/as docentes.

No segundo piso desse mesmo bloco, encontram-se ainda salas de aula e o laboratório de informática - com 14 computadores com acesso à internet e kit multimídia. Há também, em frente a esse bloco, um gramado com canteiros ajardinados.

No outro bloco, localizado em posição oposta à entrada da escola, encontram-se, na parte térrea, salas da educação infantil, a sala dos colchões utilizada para aulas de Educação Física – com colchonetes, cones e cordas – e uma pequena sala localizada, praticamente, embaixo da escada, utilizada para armazenar os materiais esportivos e recreativos de uso diário dos/as docentes, bem como materiais de outras áreas, como, por exemplo, forno para queimar cerâmica. Essa sala, por estar cheia de materiais diversos, não se caracteriza como um local específico para os/as docentes de Educação Física. Por isso, quando o coletivo docente da área necessita se reunir, utiliza a sala dos professores. Nos andares superiores há salas de aulas. No prédio à esquerda do portão de entrada, encontra-se o refeitório, cozinha e a sala de Arte-Educação.

No pátio, encontram-se um prédio com os banheiros dos/as alunos/as, um parque com brinquedos (balanço, escorregador) que são utilizados somente pelos/as estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do 1º ciclo e uma quadra poliesportiva descoberta. A quadra esportiva, cercada com tela de aproximadamente sete metros de altura, possui goleiras, tabelas para basquete, postes para fixar a rede de voleibol. A quadra com piso acimentado tem marcação de voleibol, basquete, futsal e handebol. A marcação da quadra de handebol não segue as medidas das oficiais, porque o espaço disponível não permite. No centro do pátio ligando os blocos há uma área coberta, espaço muito utilizado pelos/as docentes de Educação Física, sendo, também, uma área de circulação interna da escola. Em frente à escola há uma área de recreação e lazer, com um campo de areia, com goleiras de futebol e uma pracinha com aparelhos infantis. Esse espaço é utilizado

pelos/as docentes de Educação Física quando trabalham, simultaneamente, com três turmas.

A construção do prédio, em determinados aspectos, é muito semelhante ao padrão instituído pelo projeto arquitetônico⁴⁴ das escolas construtivistas e adotado pelo projeto Escola Cidadã. Atualmente, contudo, o prédio vem sendo descaracterizado, de modo que as alterações feitas na arquitetura tenham conferido à escola uma aparência que se aproxima do modelo tradicional.

A escola, projetada para receber 1200 estudantes, atualmente é considerada de médio porte, visto que atende 444 estudantes no turno da manhã, distribuídos em dezessete turmas, e 508 estudantes no turno da tarde, divididos em dezenove turmas, totalizando 952 estudantes matriculados, nos três ciclos do Ensino Fundamental⁴⁵.

A estrutura administrativa e pedagógica organizativa da escola dispõe, além de diretora e vice-diretora, de dois responsáveis pela secretaria, uma Coordenadora Cultural, três responsáveis pela biblioteca, dois supervisores (as), três orientadores (as), duas professoras responsáveis pelo Laboratório de Aprendizagem, uma coordenadora de turno e uma responsável pela nutrição. Conta, ainda, com um coletivo docente constituído por 64 docentes nos dois turnos, sendo 35 docentes com quarenta horas/semanais, quatro com trinta horas/semanais, dezessete com vinte horas/semanais, dois com dez horas/semanais e seis estagiários. O número de docentes de Educação Física, no total, perfaz quatro professores com quarenta horas semanais, mas apenas três desenvolvem atividades pedagógicas com alunos/as, ou seja, atuam com regência de classe.

⁴⁴ Com o objetivo de contribuir com a interação dos estudantes, tanto as salas de aula, quanto os corredores têm a forma hexagonal. Os corredores de circulação induzem os estudantes das diferentes turmas a se encontrarem quando por ali circulam.

⁴⁵ Informações atualizadas em 01 de novembro de 2006.

O número de docentes por turma segue a seguinte disposição: cada turma do 1º e 2º ciclos possui seu professor referência, um docente de Educação Física, um de Arte-Educação e um volante⁴⁶ que trabalha com três turmas. As turmas de 3º ciclo têm um docente de Língua Portuguesa, um de Educação Física, um de Arte-Educação, um de Língua Estrangeira, um de Pensamento Lógico Matemático, um de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, um de Ciências Sócio-Históricas e um volante que trabalha com cinco turmas. É necessário mencionar que a base curricular, nesta escola, confere às diferentes áreas do conhecimento o mesmo tempo pedagógico⁴⁷.

O horário de aulas é dividido, nas turmas de 1º e 2º ciclos, em dois blocos. No turno da manhã o primeiro bloco tem 120 minutos de duração e, após o recreio de 20 minutos, há mais um bloco de 130 minutos. No turno da tarde o primeiro bloco tem 130 minutos e, após o recreio de 20 minutos, há mais um bloco de 120 minutos de duração. As turmas do 3º ciclo, com aulas somente no turno da tarde, têm o horário de aulas dividido em quatro blocos. Os dois primeiros blocos têm, cada um, 65 minutos de duração; e após o recreio de 20 minutos, há mais dois blocos de 60 minutos.

É possível pensar que algumas ações no interior desta escola vêm se configurando como avanços do projeto educacional implantado em Porto Alegre. Nesse sentido, destaco que algumas iniciativas indicam o esforço para a renovação e democratização do cotidiano pedagógico na escola pesquisada. Uma dessas iniciativas é que a base curricular concede às diferentes áreas do conhecimento o mesmo tempo pedagógico; a outra, é priorizar os tempos coletivos no ambiente escolar, como, por exemplo, estabelecer, semanalmente, um tempo para a organização coletiva do processo pedagógico.

As reuniões pedagógicas do coletivo docente, atualmente, ocorrem semanalmente às quintas-feiras. Nesse dia os docentes do turno da manhã

⁴⁶ Esse docente é denominado pelo projeto Escola Cidadã de professor itinerante. Esse/a docente trabalha junto com o/a professor/a referência, auxiliando-os e apoiando-os na organização do processo pedagógico com as turmas. Participa da elaboração e da execução do planejamento nas turmas em que atua. Apesar do/a professores itinerantes ser considerado “membro do coletivo docente e não um substituto” (SMED/POA, 2003-a, p.56), atualmente ele/a, também, assume a função de substituir o/a docente, em caso de ausência, nas mesmas turmas.

⁴⁷ A base curricular determina a todas as áreas do conhecimento o mesmo número de horas/aulas semanais.

participam da reunião pedagógica das 7h30min até o intervalo, às 9h30min, quando os/as estudantes chegam à escola para as aulas. No turno da tarde a reunião pedagógica ocorre após o intervalo, às 16 horas, quando os/as estudantes são dispensados. Esse horário de reunião foi pensado propositalmente, oportunizando aos estudantes do turno da manhã almoçar antes de sair da escola e aos estudantes do turno da tarde antes de iniciar as aulas. As reuniões normalmente demonstram ter uma pauta determinada anteriormente e são estruturadas em duas partes: no primeiro momento há reunião com todo o coletivo docente e num segundo momento os docentes se reúnem por ciclos.

Vale mencionar, ainda, que o Projeto Político Pedagógico que busca, entre outras prioridades, garantir a participação da comunidade escolar e a autonomia da escola, se encontra em processo de discussão e construção, desde 2005⁴⁸.

2.6.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Beta

A escola que denominei de EMEF Beta está situada em um bairro de periferia, localizado na região norte de Porto Alegre⁴⁹. A escola acolhe estudantes do bairro em que está localizada, além das comunidades vizinhas, abrangendo um conjunto de sete bairros populares. A escola, ao atender estudantes provenientes de diversos bairros, com infra-estruturas e desenvolvimento socioeconômico diferenciados, demonstra que a comunidade escolar apresenta características sociais distintas.

A respeito das condições sociais dos/as estudantes da escola, as docentes colaboradoras do estudo fizeram as seguintes declarações.

Eu vejo que a EMEF Beta uma escola que tem uma classe média baixa, quase média, pela comparação que eu tive da experiência de outras escolas. [...] A gente tem alunos carentes, que geralmente vão para as BPs, a gente vê geralmente, que esses alunos mais carentes estão nas

⁴⁸ A organização pedagógica na escola, desde o início até o momento, se orienta pelo Projeto Político Pedagógico referência da RME/POA, publicado no Caderno Pedagógico número 9 (Diário de Campo nº 13, 09/11/2005).

⁴⁹ Mapa das Regiões do Município de Porto Alegre (Anexo F).

turmas progressões⁵⁰ (professora Clara, entrevista realizada em 31/10/2006).

-x-

A gente tem assim, aqui na EMEF Beta uma clientela com uma condição de vida boa, e também se tem aqui alguns alunos de vida de muita miserabilidade. A gente tem aqui, tanto alunos que tem uma situação de poder ir ao cinema, eventualmente, de poder ir a parque, de ter brinquedos em casa e a gente tem crianças, muito pobres mesmos (professora Jane, entrevista realizada 18/10/2006).

Esses depoimentos revelam que estudantes atendidos pela escola se enquadram na definição de classe média baixa e baixa, sugerindo que os moradores dos bairros são, em sua maioria, pessoas que fazem parte desta classe social.

Diante das dificuldades dos/as docentes de Educação Física em falar sobre as características do lugar onde está situada a escola, procurei locais onde informações relevantes em relação ao bairro pudessem se consultadas. Quando existentes, como, por exemplo, o site do observatório da cidade de Porto Alegre, o conteúdo disponibilizado se mostrou insuficiente, pelo menos no que era considerado necessário para esta pesquisa. Por isso, tendo em vista conhecer as características geográficas do bairro e, conseqüentemente contextualizar a comunidade da qual a escola faz parte, algumas vezes, depois de sair do trabalho de campo procurei também dar uma volta de carro pelas ruas próximas à escola, observando a rotina e dinâmica desse local, organização e distribuição espacial, bem como de seus equipamentos sociais. Destaco, ainda, que algumas informações foram obtidas oralmente, com outras pessoas que conhecem parcialmente o bairro, sob a forma de entrevistas informais e abertas.

À primeira vista, o local se apresenta como um bairro popular, basicamente residencial, com casas populares construídas, em grande parte, pelo Sistema Financeiro de Habitação⁵¹. O bairro possui, ainda, Associação dos Moradores, um Centro Comunitário e um Centro Humanístico. Esse Centro Humanístico, muito freqüentado pelos/as estudantes da escola, dispõe de Serviço de Atendimento

⁵⁰ No contexto da organização de Ciclos de Formação, nas “turmas de BP” são atendidos os/as estudantes enturmados/as no segundo ciclo que por defasagem de idade estão distanciados/as de seus pares no que diz respeito aos conhecimentos escolares.

⁵¹ Informações obtidas através do documento que contém a história da escola.

Sócio-educativo. Esse espaço mantido pela Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social proporciona atividades lúdicas e pedagógicas, tais como: judô, ginástica, teatro, jogos, recreação, lazer, acesso à internet (telecentro) e sessões de vídeo. Essas atividades são organizadas e orientadas por especialistas de diferentes áreas.

Pude ainda observar que os estabelecimentos comerciais no bairro são limitados. Os existentes, como pequenos supermercados, farmácias e lojas, estão localizados distantes da escola.

A escola foi fundada como Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), dentro da perspectiva de funcionamento em turno integral. Em 1989, assumiu a Administração Popular, com outra proposta de educação. Portanto, assumir a educação municipal com a intenção política e pedagógica de aprendizagem para todos implicaria algumas mudanças, sendo uma delas transformar o CIEM em escola regular, ou seja, de tempo parcial⁵². Mesmo, sem discutir com a comunidade escolar, as atividades pedagógicas iniciaram em abril, desse mesmo ano, como uma escola regular. De acordo com o Plano Global da escola, essa mudança foi um dos motivos de evasão escolar e protestos por parte dos pais.

Em 1996, depois várias reuniões para discussões e análises, decidiram adotar a organização curricular em ciclos de formação, implantado de forma gradativa a partir do ano de 1997. Embora houvesse resistência, por parte de alguns docentes, em adotar uma nova organização curricular, os espaços democráticos de discussão permitiram mudanças que a maioria do coletivo entendia como necessárias.

É interessante salientar, ainda, com base nos documentos analisados, que, durante o processo de transição para a implantação total dos ciclos de formação, o Regimento Escolar anterior (seriado) permaneceu em vigência. Fizeram, durante este período, alguns ajustes no Regimento Escolar, conhecido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como “Documento Referência para a Escola Cidadã

⁵² Significa turno de quatro horas diárias de escola.

Estruturada por Ciclos de Formação”⁵³. Portanto, com poucas alterações, o atual regimento em vigor na escola segue o modelo outorgado pela SMED.

Tendo em vista conhecer o contexto social de que os/as estudantes da escola fazem parte, o coletivo de docentes organizou, em 1997, uma entrevista, como ponto de partida para a pesquisa feita na comunidade. Essa pesquisa tinha, segundo documentos da escola, a intenção de caracterizar a comunidade escolar e organizar o ensino a partir do contexto social no qual o processo educacional acontece.

A estrutura física da escola é composta por seis prédios, que se dispõem ao longo do terreno, sendo dois deles com dois pisos e os outros com um. Os prédios são interligados, no andar térreo, por corredores cobertos. Nesta estrutura física estão, atualmente, distribuídas as dezessete salas de aula, duas salas para educação infantil, uma biblioteca, um laboratório de informática (equipado com dezesseis computadores, conectado em rede e internet), um laboratório de ciências, um laboratório de aprendizagem, uma sala de artes, uma brinquedoteca, uma sala de multimeios, um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva, uma área coberta com duas quadras de voleibol.

A entrada principal da escola com uma guarita para a guarda municipal conduz a uma área coberta, chamada pelos/as docentes de Educação Física de “telhadão”. Nesse espaço, constantemente utilizado nas aulas de Educação Física, há duas quadras de voleibol pintadas no piso de pedra ferro e postes para colocação de redes de voleibol. Há também dois bancos grandes e uma mesinha com dois bancos, para jogar damas/xadrez, tudo de alvenaria.

No prédio localizado próximo ao portão de entrada fica, no piso inferior, a secretaria, sala da equipe diretiva – diretor e vice-diretora -, sala da equipe pedagógica – orientação e supervisão pedagógica -, biblioteca, sala de instrumentos da banda, algumas salas de aula e sala dos professores. A sala dos professores possui dois armários com escaninhos para os materiais dos docentes, sofás, uma mesa com computador com acesso à internet e impressora para uso dos/as docentes, duas mesas com cadeiras, uma geladeira, filtro com água mineral, cafeteira, garrafas térmicas, bandeja com copos e xícaras e uma pia de lavar louça. Nas paredes desta sala encontram-se fixados murais, painéis e um pequeno quadro,

⁵³ Aprovado, em 1996, pelo Conselho Municipal de Educação (CME-POA).

onde observei recados lembrando a agenda da escola, como, por exemplo, reuniões do coletivo docente e eventos programados pela escola. A equipe administrativa e pedagógica faz uso desses murais para socializar informações, tais como notícias de eventos da SMED e atividades de integração dos/as docentes e estudantes. A sala possui, ainda, um grande painel com o calendário escolar e grade de horários de aulas.

No andar superior deste prédio ficam as salas de aula. No pátio, ao lado da porta de entrada deste prédio, encontram-se dois bebedouros de alumínio.

Em frente a este prédio, separado pela área coberta, há dois pequenos prédios, um com a sala de vídeo e multimeios e o outro com a brinquedoteca e sala de artes.

No segundo prédio, em direção ao fundo da escola, ficam os vestiários e banheiros dos/as estudantes, banheiro dos/as docentes, sala dos funcionários e sala de Educação Física. O local utilizado, hoje, como sala de Educação Física foi adaptado, pois ali antigamente ficavam os banheiros. A sala de Educação Física, além de ser o lugar onde os/as docentes da área se reúnem e descansam durante os intervalos das aulas, também é utilizada para guardar os materiais das aulas. Nessa sala há uma pequena escrivaninha e uma cadeira, três armários, dois de madeira e um outro de metal, uma prateleira de madeira, além de cordas, mesa de tênis de mesa, raquetes e bola de frescobol, redes de voleibol, algumas caixas de papelão com jogos de mesa (damas, dominó, memória), bolas de voleibol, handebol, basquete, futebol, tênis e, ainda, um pequeno quadro-de-giz. Segundo um colaborador, os/as docentes fazem uso desse quadro para deixar mensagens, recados e avisos para seus colegas. Há, ainda, dentro dessa sala uma pia com torneira utilizada como lavatório e um pequeno banheiro equipado com vaso sanitário.

Seguindo pelo corredor, em direção ao fundo da escola, encontra-se um outro prédio de dois pisos, onde estão localizados almoxarifado, refeitório, cozinha, salas de aula, de arte-educação e de vídeo.

Ao fundo, ocupando toda a extensão de largura do pátio, há um prédio com duas salas de aula, um minicampo de futebol de areia com goleiras de futebol, um

espaço com bancos e brinquedos como: escorregador, gangorra e balanço para as crianças da educação infantil.

Em frente e paralelo ao segundo prédio há um espaço de areia, bastante amplo. Esse espaço, cercado com tela, está equipado com traves de futebol e um trepa-trepa próximo ao muro lateral da escola. Esse espaço, chamado pelos/as docentes e estudantes de “areião”, é muito utilizado para jogos de futebol nas aulas de Educação Física e intervalos de recreio.

Nos fundos deste prédio há uma quadra poliesportiva, com goleiras, tabelas de basquete e postes para prender a rede de voleibol. A quadra, com piso acimentado, tem marcação de voleibol, basquete, futsal e handebol. Segundo os docentes de Educação Física, a quadra, que é um espaço fundamental para a realização das aulas, está interdita por ordem judicial, desde a sua inauguração. Na primeira semana de uso, o piso acimentado da quadra ficou danificado, comprometendo o trabalho pedagógico. Em decorrência da interdição da quadra, a redução dos espaços disponíveis para trabalhar, simultaneamente, com várias turmas, é considerado pelos/as docentes um dos aspectos que tem dificultado a ação pedagógica em Educação Física.

No que diz respeito aos conhecimentos, alguns docentes destacaram que a disponibilidade de espaço físico tem dificultado desenvolver determinadas modalidades esportivas. Por isso, as modalidades esportivas como o basquetebol e handebol não podiam ser praticadas pelos/as estudantes nas aulas de Educação Física.

Com o fim da interdição anunciada pela direção para outubro, quando a escola realiza os jogos internos, denominados de Jogos da Amizade, Solidariedade e Paz (JASP), a quadra passou a ser usada pelos/as docentes de Educação Física em suas aulas. Portanto, houve uma tentativa de solucionar o problema de espaço, bem como a possibilidade de diversificar os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Entre a quadra poliesportiva e o muro externo da escola há um espaço cercado com tela de arame, onde são cultivadas hortaliças. No espaço entre os dois prédios que dá acesso ao portão de entrada e à quadra poliesportiva há nas paredes

lugar para fixar a rede de voleibol, sendo esse local muito utilizado pelos estudantes que jogam voleibol ou frescobol⁵⁴, nas aulas de Educação Física.

A estrutura administrativa conta com Direção, Vice-direção, Coordenação pedagógica e Orientação educacional, Serviço de Secretaria, Biblioteca, Laboratório de Aprendizagem, Laboratório de Informática e com Coordenação de turno. Os alunos são atendidos pelo serviço de Nutrição, que fornece café da manhã, almoço e lanche da manhã e tarde no horário escolar. A escola conta também com funcionários da nutrição e serviços gerais e encarregados da limpeza e organização da escola.

No âmbito administrativo a gestão da escola é desenvolvida em conjunto com o Conselho Escolar, constituído por representantes eleitos dos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar: pais, alunos, funcionários e docentes. O Conselho Escolar tem poder deliberativo e se constitui em instância máxima no espaço escolar. A escola propõe uma gestão coletiva com a participação de todos os segmentos nas decisões e, desse modo, oportuniza a democratização das relações dentro da escola. A escola, de acordo com os documentos, enfrenta o desafio de garantir a participação mais efetiva de todos os membros da comunidade escolar nas discussões e decisões.

A escola atende 737 estudantes matriculados em 32 turmas, sendo onze turmas de primeiro Ciclo, onze de segundo Ciclo e dez de terceiro Ciclo. 391 estudantes freqüentam o turno da manhã, distribuídos em dezesseis turmas e 346 estudantes o turno da tarde, divididos em dezesseis turmas⁵⁵. Esses estudantes são atendidos por 72 docentes, dos quais cinco são de Educação Física, sendo um com quarenta horas/aula semanais, um com trinta horas/aula semanais e três com vinte horas/aula semanais. Dos cinco docentes de Educação Física, quatro atuam com regência de classe e um docente desenvolve o projeto “Diversificando a cultura desportiva”. Dos quatro docentes de educação física da escola, com regência de classe, apenas dois participaram das discussões com o coletivo docente do processo inicial de implantação da proposta em ciclos de formação.

⁵⁴ Jogo praticado com duas raquetas de madeira e uma bola de borracha.

⁵⁵ Informações atualizadas em 12 de setembro de 2006.

O horário de aulas é dividido em cinco períodos. Tanto nos turnos da manhã, quanto da tarde, os três primeiros períodos têm, cada um, 50 minutos de duração e, após o recreio de 20 minutos, há mais dois períodos de 50 minutos.

A escola conta, ainda, com o desenvolvimento de projetos extracurriculares como Laboratório de Psicomotricidade, Expressão Artística e Musical, Sexualidade, Brinquedoteca, Diversificando a Prática Desportiva, Banda e Horta Educativa.

2.7 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações

As informações foram obtidas através das observações, dos registros em meu diário de campo, mantido ao longo do trabalho de campo, das narrativas escritas, dos documentos analisados e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os/as docentes de Educação Física.

Realizei, entre setembro de 2005 a dezembro de 2006, aproximadamente 81 deslocamentos às escolas em que desenvolvi o estudo (Apêndice I). Durante as cerca de 222 horas que passei nas escolas interagi com o coletivo docente, equipe diretiva, coordenadores/as e orientadores/as pedagógicos/as, realizando observações centralizadas nos eventos e atividades pedagógicas de que os/as docentes de Educação Física participavam. Durante esse período foi possível participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamento dos docentes, Jogos Escolares Municipais, momentos de aulas nas diferentes turmas e anos-ciclos e do convívio destes/as docentes com seus colegas na sala dos professores. Participar da vida dos/as docentes de Educação Física em diferentes espaços pedagógicos permitiu ver o que se passa com eles/as e ouvir o que eles/as dizem e, assim, estabelecer uma relação de diálogo com os/as colaboradores/as para re-significar o diferente. Nesse sentido, Molina Neto e Molina (2002) destacam que “só é possível dialogar como o diferente, com a atenção vigilante gerada na capacidade de escutar os outros e a nós mesmos” (p. 60).

Destaco que durante todo este tempo tive uma considerável receptividade e colaboração por parte de quase todos os/as docentes e funcionários da escola. Inclusive, muitos deles me procuravam espontaneamente para falar, tanto sobre o trabalho pedagógico e administrativo da escola, quanto a respeito da comunidade onde está situada a escola. Além disso, fui tratada com naturalidade, e percebi a

preocupação de alguns docentes em informar e me deixar inteirada dos assuntos comentados entre eles.

No quadro 02 (Apêndice I) é possível visualizar a dimensão do trabalho de campo realizado.

A seguir faço uma breve descrição dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados no decorrer do estudo.

2.7.1 Observação Participante

Realizei, ao longo do trabalho de campo, a observação participante como um dos procedimentos metodológicos. Essas observações foram importantes, pois possibilitaram participar da vida cotidiana dos/as docentes de Educação Física e obter uma variedade de informações que permitiram conhecer algumas ações e significados construídos pelos/as colaboradores/as envolvidos, e, do mesmo modo, analisar como vêm se configurando as relações entre os/as docentes e estudantes e entre os/as próprios/as docentes enquanto coletivo e de que forma as profundas mudanças vêm se apresentando. É necessário destacar que entre os instrumentos de obter informações, a observação participante é vista por Triviños (2001) e Lüdke e André (1986) como uma técnica privilegiada da pesquisa qualitativa, de extrema importância, ou a mais importante, que possibilita ao investigador, além de obter informações e participar da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, interagir com os informantes, sem intervir.

São ainda Lüdke e André (1986) que afirmam que

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p.26). [grifo do autor]

Para captar as contradições do fenômeno, a partir da realidade concreta, foi necessário um processo de observação por um período prolongado. Foi importante levar em consideração advertência de Triviños (1987) quando afirma que observar é diferente de olhar e

observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que um determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc (p. 153). [grifo do autor]

Destaco que todos os/as docentes de Educação Física, colaboradores/as do estudo, foram previamente consultados sobre a possibilidade de serem observados em seu cotidiano escolar.

Na pesquisa qualitativa, um dos problemas que surgem ao se utilizar a observação como instrumento de obter informações diz respeito à interferência do pesquisador na situação observada, ou seja, é de se questionar até que ponto a presença do observador modifica a ação dos envolvidos, provocando alterações no comportamento das pessoas que se pretende estudar. Para se referir a essa possível interferência, Bogdan e Biklen (1994) utilizam o termo "efeito do observador". Esses autores recomendam que os pesquisadores tentem interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva. O fato de as pessoas serem tratadas como "sujeitos de investigação" as diferenciam do modo como normalmente se comportam, alterando o modo como agem e pensam nos seus ambientes naturais. É considerado normal que as pessoas modifiquem suas atitudes diante da presença de um observador ou que se comportem de uma maneira diferente do habitual. Quando sabemos que estamos sendo observados, temos a tendência de nos comportarmos de uma maneira que imaginamos que o observador goste. Nesse sentido, para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deverá tentar "agir de modo a que a atividade que ocorre na sua presença não difira significativamente daquilo que se passa na sua ausência" (p. 68).

Considerando que os/as colaboradores/as pudessem agir de uma forma diferente quando estivessem sendo observados/as, procurei, como estratégia, tanto para minimizar o "efeito do observador", quanto para me familiarizar com o grupo em estudo, realizar a imersão progressiva no ambiente escolar, além de fazer observações sistemáticas. Na tentativa de familiarização com o grupo em estudo e de naturalizar a minha presença como observadora considerei adequado realizar algumas observações preliminares, nas escolas onde realizei a pesquisa. A meu ver

esse período de observações contribuiu para a familiarização dos/as docentes colaboradores/as. Conseqüentemente, a minha presença como observadora se tornou a mais natural possível.

Desse modo, considero que a minha imersão progressiva e observações sistemáticas, bem como o tempo de permanência prolongada no campo contribuiu para minimizar as possíveis alterações de comportamento causadas pela minha presença. Sendo assim, entendo que esses procedimentos contribuíram para que os/as colaboradores/as da pesquisa se habituassem à minha presença, passando, desse modo, a ser considerada como parte do grupo, ou seja, me tornando parte “natural” do cenário.

Neste período em que procurei minimizar os efeitos da minha presença como observadora e de me tornar familiarizada entre os/as colaboradores/as do estudo, as observações foram abertas. As observações abertas contribuíram para estabelecer o primeiro contato com os/as docentes, colaboradores desta pesquisa, conhecer o contexto das escolas onde eles atuam e obter informações necessárias à delimitação do objeto de estudo.

Portanto, o conjunto de informações obtidas, neste primeiro momento, me permitiu conhecer alguns aspectos que contribuíram na construção das pautas de observação (apêndices D e E), auxiliando-me a direcionar o olhar de pesquisadora, ou seja, servindo como guia às observações posteriores.

No momento seguinte, as observações foram progressivamente centradas em pontos de interesse para conhecer os acontecimentos da prática social, que se aproxima do objeto de estudo para sua compreensão. Lüdke e André (1986) afirmam que “a focalização progressiva do estudo, isto é, de uma posição mais aberta no início da pesquisa vão sendo definidos, ao longo do processo aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados” (p.57).

Uma vez que o processo pedagógico acontece enquanto uma relação social e pedagógica, podendo ocorrer em diferentes espaços, procurei, no decorrer do trabalho de campo, observar, semanalmente, o envolvimento de cada um dos/as docentes de Educação Física em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física; nos conselhos de

classe; nos intervalos/recreios dos/as estudantes e docentes; no refeitório com os/as estudantes; nas interações dos/as docentes em reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área; nas reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do processo pedagógico, com o propósito de buscar elementos essenciais para a compreensão do processo. Tendo em vista uma maior aproximação com os/as docentes de Educação Física, as observações sistemáticas só foram iniciadas a partir da quinta semana da entrada no campo.

Reconhecendo que estando em uma realidade e em um lugar que nos parece familiar chegamos ao campo levando junto, ainda que na maioria das vezes não de forma explícita, as teorias e os conceitos previamente construídos, tornando difícil distinguir as representações manifestadas no contexto dos sujeitos sociais estudados daquelas concepções prévias que acompanham a pesquisadora. Embora entendendo que como pesquisadora seria quase impossível abandonar completamente as minhas crenças, idéias, valores e visão de mundo, procurei, na medida do possível, evitar a contaminação destas noções prévias, mantendo a vigilância crítica durante as observações.

Além disso, antes de entrar no campo, houve de minha parte a preocupação de evitar que minhas opiniões, conceitos e idéias previamente formadas se misturassem com as informações obtidas. Elaborei, em decorrência, um inventário, ou seja, fiz uma listagem do que esperava encontrar no campo⁵⁶, além de estabelecer uma pauta com os objetivos que orientaram as observações. Essas idéias, sendo confrontadas com as registradas durante o estudo, ajudam a evitar uma visão tendenciosa no momento de análise das informações. Sobre esse aspecto Lüdke e André (1986) afirmam que, ao confrontar o que vai sendo obtido na realidade com o que se esperava encontrar, se não houver diferença, é provável que o pesquisador apenas confirme idéias preconcebidas.

⁵⁶ Molina Neto sugere a elaboração de uma lista de preconceitos, antes da entrada no campo, sobre o que esperar encontrar, como uma forma de evitar que os valores e concepções anteriores do pesquisador contaminem as observações do investigador. (Anotações pessoais da disciplina: "Instrumentos para coleta e investigação em Pesquisa Qualitativa" no 2º semestre de 2005 - dia 23/08/2005).

Para registrar as observações, utilizei um diário de observação⁵⁷ referido no projeto em que este subprojeto procura se inserir. O diário de observação foi um instrumento de extrema importância para acompanhar e tornar os aspectos observados o mais objetivo possível. As observações seguiram a pauta elaborada anteriormente, sendo registrada em um formulário de observação (apêndice F) ou num caderno. No formulário, contendo a pauta que serviu como guia para as observações, as anotações a respeito dos fatos observados foram breves. As informações, nesses formulários, foram descritas sem me desviar do foco observado. Evitei emitir opinião favorável ou desfavorável sobre qualquer acontecimento. Logo depois de cada observação, transcrevia as anotações do formulário de observações para um caderno – diário de campo – e, assim, pude reconstruir os diálogos e as situações vivenciadas. Os registros nesse caderno contêm as descrições detalhadas das observações, tais como dinâmica das atividades, ações e procedimentos dos/as colaboradores/as e os diálogos estabelecidos. Esse procedimento permitiu refletir sobre os caminhos a serem percorridos para a continuidade da pesquisa, o que possibilitaria traçar novos rumos para o processo de pesquisa.

Para não inibir ou causar constrangimento aos colaboradores evitei fazer anotações na presença deles. Woods (1995) adverte que tomar nota sobre o que os colaboradores fazem pode provocar uma situação desconfortável, fazendo-os se sentirem espionados, julgados e avaliados, o que pode interferir na interação entre o pesquisador e colaboradores, além de prejudicar a obtenção de informações significativas. Portanto, quando considerei necessário realizar algumas anotações procurei me refugiar em algum local isolado. No momento da observação pouco escrevia no diário de campo, as anotações eram rápidas, utilizando-me de palavras-chave que me fariam lembrar no final do período o que registrar.

As informações foram registradas à medida que as observações eram realizadas.

⁵⁷ Molina Neto (2004) - no projeto de pesquisa - define-o como o arquivo onde deverão ser guardados os formulários de observação.

2.7.2 Diário de Campo

Utilizei paralelamente à observação participante o “diário de campo” como um outro procedimento para obter informações. Comecei a redigir o diário de campo desde os primeiros contatos de negociação para a realização do trabalho de campo. Penso que de todos os instrumentos de obter informações, o diário de campo é talvez o mais pessoal e personalizado. Portanto, o diário de campo me acompanhou durante todo o processo de pesquisa. Cruz Neto (2001) considera o diário de campo como “um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância” (p. 63). [grifo do autor]

Inicialmente, o diário de campo se reduzia às descrições detalhadas de todos os acontecimentos e situações observadas no processo de pesquisa, reproduzindo manifestações verbais, ações, atitudes dos sujeitos e rotinas da escola, descrevendo-as detalhadamente, desde a dinâmica das aulas de Educação Física até as relações pedagógicas entre docentes e estudantes no cotidiano da escola. Na expectativa de reproduzir com fidelidade os fatos e acontecimentos cuidava para ser o mais imparcial possível. Porém, ao ler e reler o diário, durante o processo de pesquisa, percebi a importância de expressar nos diários os meus sentimentos, as minhas impressões, interpretações, reflexões, preocupações, questionamentos sobre os sujeitos e objeto de estudo. Portanto, tornou-se necessário estabelecer referência com a realidade concreta, partindo da descrição para entender as possibilidades objetivas. A releitura das anotações possibilitou novas reflexões, além de contribuir para aprofundar aspectos vivenciados na pesquisa.

Como já mencionei anteriormente, após a saída da escola fazia o registro detalhando das observações realizadas. Essas anotações eram, posteriormente, transcritas para uma versão digitalizada do diário de campo. Esse procedimento possibilitou reproduzir com detalhes as falas e acontecimentos que ocorriam na escola. Mesmo que a transcrição tenha sido um trabalho árduo, este foi um dos momentos mais significativos do estudo, pois, lidando com informações recentes, eu já podia sentir certo distanciamento do campo, o que me permitiu acrescentar algumas impressões, reflexões e questionamentos a respeito das situações observadas. Estes registros resultaram num diário de campo digitalizado de 285 laudas.

2.7.3 Entrevista Semi-estruturada

A minha opção pela entrevista semi-estrutura se deve ao fato desse procedimento melhor se adequar à problemática e à natureza do estudo, ou seja, pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, em pesquisas qualitativas, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Outro aspecto que considerei ao escolher a entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esse instrumento dá uma maior liberdade durante o diálogo com os/as colaboradores/as, possibilitando obter todas as informações necessárias ao estudo. Essa idéia se fundamenta em Triviños (1987), segundo o qual a entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

A entrevista com os/as docentes de Educação Física foram realizadas, individualmente, quando já tinha observado o cotidiano pedagógico desses/as docentes durante algum tempo. Destaco que o período de observação foi importante para a elaboração prévia do roteiro básico de perguntas (apêndice G), permitindo conduzir o processo de diálogo entre a pesquisadora e os docentes colaboradores do estudo. Triviños (1987) esclarece que as perguntas que constituem o roteiro da entrevista não têm origem unicamente na “teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (p. 146). Sendo assim, elaborei e organizei o roteiro de entrevista a partir dos objetivos do estudo, minhas próprias observações e registros do diário de campo e da bibliografia sobre o tema. Para compreender o tema de estudo estruturei o roteiro de entrevista em quatro blocos temáticos. Os blocos privilegiaram os seguintes temas: bloco 01 – História de vida, abordando “O contexto de Formação”, “História profissional” e “Escolhas e projetos profissionais”; bloco 02 – Contexto Escolar, incluindo “A convivência/relação com os estudantes, os colegas de trabalho e comunidade escolar”; Bloco 03 – Trabalho Pedagógico, envolvendo “Organização do trabalho pedagógico da escola” e “Avanços”; bloco 04 – Organização e sistematização do conhecimento, abordando “A ação pedagógica

da Educação Física”, “A organização do ensino e aprendizagem”, “Avaliação” e “Mudanças Sociais”.

Esse roteiro preestabelecido foi seguido com um certo grau de liberdade, alterando a abordagem conforme as idéias expressas pelos/as entrevistados/as, contudo, sem desvio do foco do estudo. O roteiro contribuiu para orientar o caminho a ser seguido durante a entrevista, portanto, as minhas intervenções tiveram o sentido de aprofundar os relatos, introduzir novos questionamentos, esclarecer dúvidas e retomar as falas, ou seja, estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e o/a entrevistado/a. Nesse sentido, Molina Neto (1999) argumenta que a entrevista semi-estruturada possibilita que seja traçado um roteiro para desencadear o diálogo, e oferece flexibilidade para os pesquisadores incluírem contribuições importantes, como também estabelecer novas questões para esclarecer o tema estudado. Essa idéia é reforçada por Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que “o processo de entrevista requer flexibilidade” (p. 137).

Depois de realizar a primeira entrevista no estudo preliminar reformulei algumas perguntas do roteiro, deixando-as mais objetivas, pois havia questões que não esclareciam as informações pretendidas. Isso reforça a importância do estudo preliminar como um processo de aprendizagem que possibilita adequar os procedimentos e instrumentos a serem utilizados no estudo principal e, desse modo, atingir os objetivos do estudo.

As entrevistas agendadas com antecedência possibilitaram escolher o momento e o lugar mais adequado, onde não houvesse interferência externa, além do cuidado em reservar o equipamento de gravação e providenciar pilhas novas e fitas-reserva. Portanto, atendendo às necessidades dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa e da pesquisadora, cinco entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas, as demais em uma sala cedida pelo PPGCMH, a qual oferecia ambiente silencioso e confortável.

No que se refere à dinâmica da entrevista, depois do prévio consentimento para gravar a entrevista, retomar os objetivos do estudo e acordar com o/a entrevistado/a o procedimento de validação das informações, destinava um tempo para conhecer a história de vida de cada um e, com esse propósito, pedia que comentassem brevemente suas experiências como estudantes no ensino básico. Essa estratégia era para deixar o/a entrevistado/a mais à vontade, permitindo maior

naturalidade para falar, posteriormente, sobre aspectos relacionados com o tema do estudo.

Por não ter um tempo determinado para as falas, as entrevistas com duas docentes foram muito extensas, sendo necessário interrompê-las e continuar em um outro dia. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de noventa e um minutos, totalizando doze horas e quinze minutos de gravação, em áudio.

As entrevistas foram gravadas, com a concordância prévia dos entrevistados, como forma de preservar a integralidade das falas, sendo em seguida reproduzidas por escrito.

Além disso, procurei registrar, durante as entrevistas, as manifestações não verbais que acompanham o discurso e não são captadas pelo gravador, além de realizar anotações de aspectos e situações que surgiram e que foram retomados, posteriormente, por mim, evitando interromper o/a entrevistado/a durante suas falas. A esse respeito, Lüdke e André (1986) lembram que durante toda a entrevista o/a pesquisador/a precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. “Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 36). Enfim, essas manifestações que acompanham o discurso imprimindo significado às palavras ajudaram a compreender as falas, no momento da transcrição das entrevistas.

Ao final das entrevistas, todos os entrevistados, sem exceção, se colocavam à disposição para uma nova conversa. A maioria manifestou o desejo de ter acesso à versão final do relatório da pesquisa. Do mesmo modo, agradeciam a oportunidade que lhes tinha sido dada. Alguns docentes, ainda, tomaram a iniciativa de dizer que a minha presença na escola como pesquisadora impulsionou-os a refletirem a respeito do que fazem:

Vou te confessar uma coisa, muitas coisas que eu te disse aqui, foram reflexões que eu fiz agora, não são coisa que eu já pensei em outros momentos, [...] eu estava realmente refletindo a minha prática nesse momento agora, e para isso foi super legal. E se de repente tu não está aqui fazendo esse teu trabalho, eu não teria feito isso (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005).

-x-

Eu entendo a importância, a riqueza, nesse conteúdo que tu está pesquisando e analisando. Enfim, porque isso certamente venha a contribuir, [...] a gente poder se enxergar, repensar algumas práticas, algumas situações (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006).

-x-

A gente, também, tem que parar e pensar, eu acho que é o que a gente tem que fazer [...]. Eu acho esse tipo de coisa que tu está fazendo, essa pesquisa é uma coisa que faz a gente refletir (professora Clara, entrevista realizada em 31/10/2006).

Diante desses depoimentos, penso que o ponto relevante desta pesquisa foi contribuir para que os/as colaboradores/as, docentes de Educação Física, repensem suas ações sob uma visão crítica para, então, reconstruí-la.

Em seguida reproduzi por escrito as fitas. Essa transcrição foi um trabalho demorado, em média cada hora de gravação exigiu cerca de oito horas de trabalho, resultando em 191 laudas transcritas de entrevistas para análise. Uma vez concluída a transcrição, ouvia novamente a fita juntamente com a leitura completa e atenta da entrevista, fazendo os ajustes na escrita. Nesse momento acrescentava as reticências que estivessem faltando, corrigia a pontuação e complementava o texto com as observações que fizera durante a entrevista. Embora trabalhosa, a fase de transcrição foi muito proveitosa, pois permitiu uma primeira análise das informações.

Destaco, ainda, que essa pré-análise contribuía para o preparo da entrevista seguinte, na qual aprofundava aspectos pouco esclarecidos.

Após a transcrição, entreguei uma cópia da entrevista aos respectivos entrevistados, para que pudessem examinar suas declarações, e validar as mesmas, ou para que fizessem as complementações e alterações que considerassem necessárias. Desse modo, a validação das informações foi garantida pelos/as próprios docentes colaboradores/as da pesquisa, que confirmaram as idéias declaradas em seus depoimentos, além de assegurar que os entrevistados tivessem acesso a seus relatos. Essa idéia se fundamenta em Triviños (1987), que diz: “o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar as idéias por ele expostas” (p.148).

Cabe ressaltar que a maioria dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa, ao validar as entrevistas, demonstraram preocupação com os vícios de linguagem, que foram reproduzidos na transcrição da expressão oral, pedindo que houvesse modificações, caso fossem utilizadas no relatório. Penso que, mesmo preservando a identidade dos/as colaboradores/as, devo, como pesquisadora, ser cuidadosa ao transcrever, no relatório, as suas falas.

Por isso, ao utilizar os fragmentos das falas dos/as colaboradores, mantive seu conteúdo com fidedignidade. Apenas fiz algumas alterações das falas, excluindo as expressões de linguagem repetidas e desnecessárias – ahah, e, né, do mesmo modo que substitui os pra/para e os pro/para o, adequando os tempos verbais substituindo, por exemplo, “tá” para está, “tão” para estão, “tou” para estou, “tamos” para “estamos”, por pensar que essas seriam as correções que os/as docentes fariam.

No momento da devolução das entrevistas para a validação, propus, também, aos colaboradores construir uma narrativa escrita.

Dialoguei ainda com coordenadores/as e orientadores/as pedagógicos/as, diretores/as, vice-diretoras e coordenadores de turno. Esses diálogos foram importantes para conhecer o contexto escolar onde os/as docentes atuam. Do mesmo modo serviu para esclarecer alguns aspectos acerca da implantação do currículo em ciclos de formação, da organização pedagógica e administrativa e da comunidade onde está situada a escola e os/as estudantes.

2.7.4 Narrativa Escrita

Tendo em vista obter os relatos e reflexões dos/as docentes sobre sua história de vida - experiências passadas e presentes - propus aos colaboradores/as deste estudo a elaboração de uma narrativa escrita (apêndice H).

Cientistas sociais que se utilizam dessa técnica acreditam serem um bom complemento para as entrevistas, questionários e a observação participante, fornecendo, assim, um reforço a esses instrumentos de coleta de informações, "por acrescentar dados pessoais e visões subjetivas a partir de determinado lugar social" (MINAYO, 2000, p.127).

Considero necessário frisar que os estudos, as discussões e as vivências de trabalho realizados junto ao Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte/F3P-EFICE – sobre narrativas e histórias de vida, me permitiu perceber a importância de trabalhar com narrativas e histórias de vida, tanto na pesquisa educacional, quanto no contexto de formação/ensino. Molina Neto e Molina (2005) reforçam essa ideia afirmando que a produção de narrativas pode, ao mesmo tempo, servir de procedimento de pesquisa e de alternativa de formação. Para esses autores, as narrativas das experiências nos fazem viver um processo profundamente pedagógico onde as condições existenciais são o ponto de partida para a construção do desempenho presente e futuro. Através da narrativa descobrem-se os significados que se atribuem aos fatos que vivenciamos e, assim, vamos reconstruindo a compreensão que temos de nós mesmos.

Penso que falar de si, além de envolver a reflexão da experiência vivida no processo coletivo, pode levar a conhecer a multiplicidade da realidade social e sua relação com essa realidade. Neste sentido, as experiências individuais são as expressões de uma realidade social, que o sujeito organizou e de que se apropriou. No processo de apropriação da realidade social, segundo Bueno (2002), o indivíduo é sujeito ativo, traduzindo-o em práticas que manifestam a sua subjetividade. Assim, a experiência individual não está isolada da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta.

Para Josso (2004) essa relação entre o individual e o social deve ser entendida sob a forma de polaridade: de um lado, há a nossa interpretação – “auto-interpretação” - e, de outro, no diálogo com os outros, uma “co-interpretação”. A autora destaca que nos formamos humanos neste movimento dialético. É na polaridade das dimensões individuais e coletivas que vivemos a nossa humanidade.

Embora haja um reduzido número de pesquisadores/as da área de Educação Física que utilizam em seus estudos a narrativa como procedimento metodológico (WITTIZORECKI et al. 2006), considereei adequado incluir, neste estudo, as experiências de vida escritas pelo/a próprio/a docente. Penso que os/as docentes, ao expressarem com suas próprias palavras as suas experiências e vivências, podem contribuir para compreendermos as teorias implícitas em sua ação

pedagógica e, principalmente, entendermos melhor as relações que esses/as docentes estabelecem entre as profundas mudanças sociais e as mudanças impulsionadas pelo projeto Escola Cidadã.

2.7.5 Análise Documental

Neste estudo, a análise documental foi utilizada, inicialmente, para entender as concepções que embasam o Projeto da Escola Cidadã, seus princípios e suas diretrizes explicitadas nos cadernos pedagógicos, que expressam as inovações na política educacional de Porto Alegre. Esses documentos serviram de referência para a análise da caminhada do processo de implantação e implementação da proposta pedagógica na rede municipal de ensino, contribuindo efetivamente para este estudo.

A análise documental, para Lüdke e André (1986), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38).

Na perspectiva de retomar os debates sobre a implantação de ciclos na escola e que contribuíram com informações para interpretar, qualitativamente, o fenômeno estudado, revisei documentos oficiais que serviram à análise, tais como: a) Proposta Político-Pedagógica da “Escola Cidadã”; b) Regimento Escolar da rede; c) Projeto Constituinte Escolar; d) Princípios aprovados no Congresso Constituinte Escolar⁵⁸; e) Diretrizes do Currículo - Cadernos Pedagógicos nº. 09 – 3^a. ed. - SMED – Dez/2003 e f) relatórios produzidos pela SMED/POA.

Ao longo do trabalho de campo tive acesso a outros documentos, como por exemplo: a) Plano Global da escola; b) Plano Anual 2006 – Planejamento Participativo; c) Projeto Plurianual; d) Regimento Escolar da Escola; e) quadro contendo as turmas com seus respectivos docentes; f) listagem dos docentes com

⁵⁸ O Congresso Constituinte Escolar, realizado em 1995, elaborou os princípios, que são formulações decorrentes da concepção político-pedagógica da Escola Cidadã. Os “Princípios” estão organizados em torno dos quatro eixos temáticos propostos no Projeto Constituinte Escolar: gestão da escola, organização curricular, princípios de convivência e avaliação. Os princípios, que expressam uma idéia geral e abrangente na dimensão de ensino-aprendizagem, orientaram a construção dos regimentos escolares. Estes princípios são norteadores do trabalho pedagógico nas escolas da RME/POA, tornando possível a escola por Ciclos de Formação. Todos os princípios que aparecerem no decorrer da dissertação estão publicados no Caderno Pedagógico nº 21.

seus respectivos regimes de trabalho; g) modelo de ata do Conselho de Classe, de ficha de Avaliação Trimestral e de relatório de Avaliação; h) Avaliação coletiva e específica da Educação Física do 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo; i) grade de horário de aulas; j) comunicação da escola aos pais; l) Caderno de Estudo nº 01 – produzido pela escola; m) pautas das reuniões pedagógicas e n) projeto “Diversificando a cultura desportiva no contexto escolar”.

Ao analisar o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas pesquisadas percebi que eles são praticamente idênticos ao “Regimento Referência” elaborado pela SMED e que orienta Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação.

Na outra escola, de acordo com o presidente do Conselho da Escola, que é um dos docentes de Educação Física, o Projeto Político-Pedagógico ainda está em processo de discussão com a comunidade. A organização pedagógica, nesta escola, desde o início até o momento, se orienta pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã.

A análise desses documentos permitiu conhecer a história das escolas, suas estruturas, funcionamento, organização pedagógica e algumas características das comunidades onde estão situadas as escolas pesquisadas.

2.7.6 Triangulação das Informações

A triangulação foi realizada desde a fase inicial de coleta de informações até a análise e interpretação, através de diferentes procedimentos utilizados no trabalho de campo, tais como entrevistas, observações (registro do diário de anotações), diário de campo, narrativa escrita, documentos, e os referenciais bibliográficos consultados. As informações foram analisadas a partir do procedimento de triangulação que, de acordo com Triviños (1987), permite maior amplitude na compreensão do objeto de estudo.

Em outras palavras, a triangulação possibilitou confrontar a consistência e a coerência das informações obtidas, de maneira a validar as diferentes percepções, o que permitiu também uma compreensão do cenário e dos/as docentes estudados (TAYLOR e BOGDAN, 1998).

2.7.7 Validez descritiva, Interpretativa e teórica

Para obter credibilidade e garantir a fidelidade das informações obtidas, segui as orientações de Molina Neto (1999), que observa três níveis de validade: “descritiva, interpretativa e teórica” (p. 133).

O primeiro nível de validação das informações obtidas foi realizado pelos/as colaboradores/as entrevistados, quando fiz a devolução das entrevistas transcritas para que eles/as tivessem a oportunidade de lerem e fazerem as alterações necessárias. O que me levou a considerar essas informações validadas foi que todos/as os/as colaboradores/as confirmaram o teor dos seus depoimentos.

O segundo nível foi quando entreguei o material disponível a um docente de Educação Física experiente e a colegas do Grupo de Estudos, para a apreciação.

No terceiro nível, as informações obtidas foram validadas através da estratégia de triangulação descrita anteriormente.

2.7.8 Perspectiva de Análise e Interpretação das Informações

Por considerar apropriadas as observações de autores como Goetz y Le Compte (1984), Bogdan e Biklen (1994), Gómez, Flores e Jiménez (1996) e Lüdke e André (1986), de que a análise das informações deve ocorrer durante todo o estudo, ou seja, em todos os momentos da pesquisa, iniciei o processo de análise desde as primeiras visitas às escolas. Porém, a análise começou a ser sistematizada de fato na fase final do trabalho de campo, quando estava com o conjunto de entrevistas transcritas e validadas. Nessa fase, realizei uma leitura atenta das entrevistas, narrativas escritas e das anotações no diário de campo, nas quais destaquei algumas informações que, nesse primeiro momento, me pareceram relevantes.

Nesse sentido, Gómez, Flores e Jiménez (1996) esclarecem que os dados são apenas materiais brutos, a partir dos quais o investigador deve realizar procedimentos adequados que lhe possibilitem sistematizar o conjunto de informações em um todo coerente e significativo. A análise das informações é vista como um conjunto de procedimentos que o investigador realiza com a finalidade de descobrir significados essenciais vinculados ao problema de pesquisa.

Essa idéia é reforçada por Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que a análise de dados significa interpretar, dando sentido a todo o material obtido a partir da recolha dos dados. Estes autores afirmam que a análise de dados pressupõe diversas atividades, como organizar e subdividir as informações, sintetizá-las, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai dizer aos outros.

O tratamento das informações seguiu, ainda, as orientações de Molina Neto (1999), que apresenta alguns procedimentos para o processo de sistematização das informações. Para identificar as categorias de análise, destaquei, inicialmente, durante a leitura minuciosa das entrevistas, anotando na margem direita da própria entrevista, alguns trechos dos relatos de cada colaborador/a que dava sentido a uma idéia manifestada e que considerei significativo para compreender o problema deste estudo. Desse modo, as entrevistas foram recortadas por temas, em decorrência das idéias principais dos enunciados que apresentavam significados, tanto de conjunto, como de singularidade.

Uma vez realizada a fragmentação dos textos em unidades de significado, o procedimento seguinte se constituiu em classificar e agrupar, por proximidade temática, as unidades de significado. Durante esse processo foi necessário elaborar um quadro que denominei de “quadro analítico – unidades de significados” (apêndice I). Assim, cada unidade de significado extraída das entrevistas foi transferida (recortada e colada) para esse quadro, de acordo com os significados dos temas e por proximidade temática, formando os blocos temáticos. A partir desse quadro analítico realizei uma releitura reflexiva visando a identificar algumas categorias de análise, definidas por Gomes (2001) como

um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificação. Nesse sentido trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (p. 70).

O procedimento de organização e classificação das unidades de significados por temas possibilitou eleger duas categorias de análise, que, pelo seu conteúdo, foram assim denominadas: “PROJETO ESCOLA CIDADÃ: o olhar dos/as docentes

de EF sobre o projeto educacional da RME/POA”, e “FLUXO MIGRATÓRIO: a reflexões dos/as docentes de EF sobre as Mudanças do Mundo Contemporâneo e a Ação Pedagógica”. Essas categorias de análise emergiram tanto do aparato teórico-metodológico de que dispunha, como da realidade concreta vivenciada nas escolas pesquisadas. Num caso, convinha discutir, com os/as docentes, a sua visão sobre o Projeto Escola Cidadã, cotejando as suas visões com o projeto implantado na RME/POA, e, noutro, aferir a dimensão, expressa na própria fala dos/das docentes, das recentes mudanças sociais na vida dos/as estudantes que freqüentam a RME/POA. Os/as docentes, em seus depoimentos/entrevistas, como ainda veremos, enfatizaram, por diversas vezes, a questão do fluxo migratório, e seu impacto na vida escolar, como um dos possíveis entraves à implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã. Daí a sua relevância, acredito, para a construção de uma visão totalizante sobre a realidade a ser analisada.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste momento, se impõe, portanto, o desafio de elaborar o conhecimento a partir da reconstrução do caminho percorrido, tomando-o como um todo. Entendo, nesse sentido, que é fundamental, no processo de elaboração do conhecimento, partir da prática social em seu contexto real. Sigo, nesse aspecto, a concepção de Kopylov (1978), que destaca que o caminho para a produção do conhecimento parte de um pensamento simples, empírico e habitual, com o propósito de reconduzi-lo ao todo depois de compreendê-lo e aprofundá-lo.

Cabe, pois, em nosso caso, articular as informações das diversas fases da pesquisa entre si, visando a compreender a interconexão das categorias identificadas no processo de pesquisa.

3.1 PROJETO ESCOLA CIDADÃ: o olhar dos/as docentes de Educação Física sobre o projeto educacional da RME/POA

Nessa categoria apresento a visão dos/as docentes de Educação Física sobre o Projeto Educacional Escola Cidadã. Busco, com base nos depoimentos dos/as docentes de EF, analisar o que eles pensam a respeito do Projeto Escola Cidadã e como eles o vivenciam em suas ações pedagógicas no cotidiano da escola.

Para dar visibilidade às idéias dos/as colaboradores/as a respeito do Projeto Escola Cidadã estruturada por Ciclos de Formação, optei por apresentar fragmentos das entrevistas dos/as docentes de Educação Física, destacando alguns aspectos para análise e discussão.

É possível perceber, nos relatos que seguem, que os/as docentes de Educação Física destacaram algumas mudanças significativas na organização do ensino em ciclos de formação. Entre as mudanças propostas pelo Projeto, os/as docentes enfatizaram a organização dos espaços-tempos, visando a respeitar os tempos e os ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes; a inclusão e permanência dos/as estudantes provenientes das classes populares; a igualdade do tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento; o trabalho coletivo e reuniões pedagógicas semanais.

Nesse sentido, é interessante principiarmos pelo tópico de como os/as docentes de Educação Física percebem as mudanças do processo pedagógico nas escolas pesquisadas, a partir da implementação dos Ciclos de Formação:

Esse novo olhar que **o ciclo tenta respeitar a idade da criança**, a preocupação dela ser enturmada, com crianças que estejam mais dentro de sua faixa etária. Porque ela pode, ela pode não, ela vai, **eu acredito que aprender com essas relações que ela constrói, com essas pessoas da mesma faixa etária dela**, quais as experiências, com essas trocas, que vão fazer uma diferença, e isso tudo, **visando à inclusão** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Percepção semelhante têm outros quatro docentes:

Diretamente na Educação Física, eu acho que contribui na questão que **tu trabalha a questão do interesse da criança dentro da idade dela**. Então, há uma, há uma convergência maior dos interesses, claro que uma menina de 13 anos tem interesse diferente de um menino de 13 anos. Mas, entre elas [...] vamos dizer assim se a gente pegar na média **é melhor para trabalhar com a criança na mesma faixa etária**. Nessa questão ela trata. E também a oportunidade de trabalhar de outras formas, não só dentro da própria faixa etária, como também integrado tudo, que é o que a gente também eventualmente e organizadamente faz aqui (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006) [grifos meus].

-x-

É como eu te falei, [...] o que eu acho mais importante, ela espera o tempo do aluno, isso acho que é a coisa mais importante na minha opinião. **Ela espera o tempo do aluno** (professor Joarez, entrevista realizada em 09/10/2006) [grifo meu].

-x-

Eu acho assim, por exemplo, é uma escola mais aberta, entende? Eu tenho a impressão que é uma escola mais aberta e que trata esses alunos com mais respeito. **Respeita um pouco mais o ritmo do aluno** (professora Clara, entrevista realizada em 31/10/2006) [grifo meu].

-x-

Então, eu diria que essa proposta de ciclo, que tem no teor, digamos assim, **a reorganização dos espaços e dos tempos**, foi muito propícia para que eu pudesse enxergar também, esse outro lado, na trajetória do aluno na escola, e de certa forma, fora dela também, [...]. Então, **essa perspectiva que a proposta de ensino quis dar para o aluno, de organização do espaço e do tempo, eu diria que serviu para**

mim também, como professor (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005) [grifos meus].

Os relatos transcritos permitem entender que a proposta de organizar o ensino em ciclos mexeu com tempos e espaços da escola. Os Ciclos de Formação estão relacionados a uma concepção de ensino em que a escola deve romper com a rigidez na organização do tempo escolar, exigindo uma mudança na visão que o/a docente possui do/a estudante, conscientizando-o/a de que cada um/uma possui tempos diferentes de construção de seu conhecimento. Nesse sentido, o tempo pedagógico, ao respeitar o ritmo e o tempo de aprendizagem do/a estudante, tenta flexibilizar a rigidez do tempo administrativo que estrutura os períodos de aprendizagem na organização da escola seriada. Dessa maneira, o tempo pedagógico sobrepõe-se ao tempo administrativo.

Entendo, também, que para a efetivação da proposta em ciclos é necessário haver uma reconceituação do espaço escolar, produzindo mudanças que envolvam todo o processo de ensino e aprendizagem. É como afirma Lima (2000), quando sustenta que

Ciclos de Formação é conseqüência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento (p. 8-9).

Além disso, é importante observar que o professor Djavan acrescenta, em seu depoimento, que a organização dos espaços e tempos da escola mexeu, também, com o seu próprio tempo, como docente. A esse respeito, Arroyo (2002) argumenta que a proposta em ciclos de formação não somente mexe com os tempos e espaços da escola, mas, também, com os espaços e tempos dos/as docentes. Possivelmente, do ponto de vista dos/as docentes, o mais decisivo na organização da escola por ciclos é que esta redimensione os seus tempos e a organização do processo pedagógico. É extremamente importante que a organização do processo pedagógico pelos/as docentes levem em consideração o tempo de aprender, além do de ensinar. Desse modo, a construção de novas referências pedagógicas pode,

também, contribuir para a formação do/a professor/a de Educação Física. Para Borges (1998), muitos dos saberes construídos pelos/as docentes de Educação Física são mobilizados nas ações do cotidiano pedagógico vivenciadas nas escolas, sendo que estas influenciam a formação do/a professor/a.

Nesse sentido, entendo que uma das mudanças introduzidas na organização curricular em ciclos de formação foi propor alteração dos espaços e tempos, possibilitando adequar o tempo escolar ao desenvolvimento do/a estudante, considerando suas características individuais e culturais (LIMA, 2000), além de priorizar os tempos coletivos no ambiente escolar, como, por exemplo, a ampliação do tempo de planejamento coletivo. Para a referida autora, “um currículo para a formação humana precisa ser entendido na perspectiva do tempo” (p. 23).

Dos depoimentos depreende-se, também, a grande preocupação com a inclusão e permanência do aluno/a na escola. É possível, portanto, supor que ao respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem, o projeto elimine um dos fatores de evasão escolar, propiciando a inclusão e a permanência dos/as estudantes na escola. Nessa perspectiva, alguns/as docentes expressam que a inclusão e a permanência é um aspecto positivo do projeto implantado na RME/POA:

Com relação aos **alunos permanecerem mais na escola**, a gente sabe que **tem criança que tem tempos diferentes para aprender**, em função de todo esse contexto que a gente **está falando o tempo inteiro de questões sociais, de questões familiares, [...] as econômicas, as de saúde, também**. Então, nós temos uma turma BP, atualmente, que é uma turma de alunos, com mais idade, mas, pelo que eu percebi, eles estão apaixonados pela leitura, eles estão apaixonados pela escrita, eles vêm mostrar os cadernos com tamanha alegria, porque aprenderam. Então, eu diria que **esses alunos, se fosse numa outra forma de estrutura de ensino, esses alunos, talvez, não tivessem nem chegado aprender a ler e a escrever**. Eles tão aprendendo agora, já mais marmanjos, mas aprenderam (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006) [grifos meus].

Esse relato da docente permite pensar que a nova organização da escola é capaz de assegurar a inclusão dos/as estudantes à educação formal, especialmente daqueles segmentos populacionais sistematicamente excluídos e marginalizados, garantido a eles/as o acesso e a permanência, através de aprendizagens significativas.

É importante mencionar que na tentativa de superar essa realidade de exclusão escolar e social, o projeto Escola Cidadã prevê em cada ciclo a organização das chamadas “turmas de progressão” que visam a atender os/as estudantes com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando um trabalho diferenciado para compensar a defasagem de conhecimento escolar e dificuldades de aprendizagens dos/as estudantes. As “turmas de progressão” servem, também, para proceder à adaptação de estudos de estudantes oriundos de outras escolas ou, ainda, àqueles que não possuem escolaridade nenhuma. Essas turmas “têm uma existência provisória”, uma vez que elas tendem a serem extintas à medida que seus/suas estudantes efetivamente aprenderem e “passarem a freqüentar às turmas de ano-ciclo correspondentes a sua faixa etária, escolaridade e socialização” (SMED/POA, 2003-a, p. 35).

Merece ser destacado, ainda, que a partir de 2006 foram instituídas as “turmas de transição” em cada um dos anos ciclos, visando a atender os/as estudantes mantidos em 2005 por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Essas “turmas de transição”, ao atenderem apenas os/as estudantes com dificuldades de aprendizagem, se diferenciam das “turmas de progressão”, freqüentadas, exclusivamente, pelos/as estudantes com defasagem de idade em relação à escolarização (Diário de Campo nº 24, 15/03/2006).

Para o docente Francisco, os/as docentes de Educação Física estão empenhados em construir uma escola mais inclusiva:

Eu acho que os professores tentam dentro da proposta trabalhar, atuar de uma forma que a proposta possa realmente ser inclusiva, que o grande objetivo dela é incluir, e no inclui entra muito essa questão coletiva. Então, acho que os professores tentam, mais, especificamente sobre os professores de educação física, **eu acho que a gente tenta em todos os momentos fazer a proposta acontecer** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Os resultados da pesquisa indicam que os/as docentes de Educação Física também estão conscientes da necessidade de construir novas ações pedagógicas, que contribuam para garantir e consolidar uma escola pública inclusiva. Nesse sentido, é necessário entender que não há fórmulas prontas, mas a serem elaboradas e pensadas por aqueles que fazem a escola pública, ou seja, pais, docentes e estudantes deverão reinventá-la, fazendo da escola um espaço social de

participação da comunidade escolar, de debate de idéias, de decisões tomadas no coletivo e de construção do conhecimento. Nesse processo, as aulas de EF podem ser um espaço social de aprendizagem de práticas solidárias e coletivas, além de propiciarem acesso aos conhecimentos sistematizados e específicos da área. Somente assim os/as docentes de Educação Física, juntamente com todos que fazem parte da escola, podem ser sujeitos de ações educativas inclusivas.

Além disso, os/as docentes de Educação Física indicam que estão aprendendo no cotidiano da escola. Os relatos transcritos a seguir demonstram essa tendência:

Em cima de tentativas de trabalho, opções de como trabalhar, como fazer currículo e como trabalhar a questão da cultura, da questão dos desportos, da questão da transformação na escola. E isso foi um trabalho mais na prática, depois deu sustentação à teoria, mas começou verdadeiramente na prática, a opção por trabalhar na questão da inclusão, de um currículo que responda à sociedade de hoje (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006).

-x-

Pela própria **vivência que eu tenho com meus colegas** de escola ou, **o tipo de planejamento** e tudo, então, eu acho que aqui nesses últimos quatro anos, têm sido assim, muito ricos, tem feito mudar muito, **tenho mudado muito** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

A partir dos depoimentos ora transcritos, é possível pensar, pois, que as mudanças na ação pedagógica da Educação Física estão ligadas às vivências dos/as docentes no processo ensino e aprendizagem dentro da escola e à interação com seus pares. Essas interações, nas quais os/as docentes socializam conhecimentos, re-significam suas ações pedagógicas, e em que constroem projetos e ações integradas, têm uma dimensão evidentemente formativa. No entanto, para que essas interações realmente contribuam com a formação docente, será necessária a constante análise crítica que problematize os fundamentos e pressupostos de suas ações, possibilitando aos docentes se apropriarem dos conhecimentos construídos no cotidiano pedagógico. É nessa perspectiva que compreendo a escolar como um espaço de formação permanente, não somente dos/as estudantes, como também dos/das docentes.

É possível perceber, pelos depoimentos, que para os/as docentes de Educação Física da EMEF Alfa, especificamente, existem outras iniciativas que indicam o esforço para a inovação e democratização do processo pedagógico. Uma dessas iniciativas é a organização do tempo pedagógico entre as áreas do conhecimento. A base curricular dessa escola concede a todas as áreas do conhecimento igualdade na distribuição do tempo pedagógico. Assim expressa Djavan,

[...] a gente não tem um peso diferente para cada disciplina, todas são tratadas igualmente, isso eu acho que é um ponto importantíssimo, não se tem aquela coisa, de mais período para português, mais período para matemática, todas têm a mesma importância, qualitativamente cada um depois vai levar para o seu lado, **mas eu diria que quantitativamente é atribuído a mesma importância a todos** (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005) [grifos meus].

Esse relato leva a pensar que conceder à Educação Física o número de tempo/horas aulas semanais iguais às demais áreas do conhecimento possibilitou conquistar o mesmo valor e respeito que é atribuído às demais áreas do conhecimento. As disciplinas, segundo Enguita (1989), “tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menos prestígio se ocupam menos tempo que as demais” (p. 180).

O autor, ao discutir a questão de como a escola colabora para marcar a importância da precisão temporal nas atividades pedagógicas, destaca que

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhoria ou à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas a duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato (p. 180).

O tempo, segundo Hargreaves (1996), “é um elemento muito importante na estruturação do trabalho dos professores” (p.119) e da escola que prioriza o tempo institucional (LIMA, 2000). O tempo escolar é constitutivo da organização do trabalho

pedagógico (VEIGA, 2003), demarca e controla o tempo das disciplinas, o tempo para aprender, o tempo de recreio e o tempo de planejar.

É possível pensar que as ações pedagógicas instituídas, ao serem redimensionadas, podem ser um caminho para construção da autonomia como processo coletivo e, deste modo, promover mudanças nas condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002), permitindo aos docentes um olhar crítico sobre as demandas da sociedade atual.

No entanto, cabe questionar se romper com uma base curricular que distribui de modo desigual o tempo/horas aulas semanais entre as diferentes áreas do conhecimento é suficiente para superar a hierarquia dos saberes escolares presente na prática e na concepção de alguns docentes.

A esse respeito o próprio Djavan, em outro momento da entrevista, faz uma análise desse processo, ao expressar que:

Por mais que as pessoas digam que é importante, a gente nota nas entrelinhas e, não é voluntário, eu diria que isso é involuntário. Isso daí é herança, não só de formação acadêmica, mas, também, da própria experiência, talvez dos professores como alunos. **Ainda tem aquela coisa assim, de que a aula em sala tem um poder maior, mais decisivo e, principalmente, algumas disciplinas como português e matemática.** Eu entendo porque isso aí funciona dessa maneira, e, entendo porque, inconscientemente, involuntariamente acaba sendo assim. Porque durante muito tempo foi assim. **A gente acaba assimilando muitas coisas, na convivência em sociedade sem se dar conta** (entrevista realizada em 14/12/2005) [grifos meus].

Ao se considerar que os valores interiorizados pelos/as docentes orientam a ação pedagógica desenvolvida no interior da escola, e que estão relacionados, direta ou indiretamente, com o projeto de sociedade, há que se concordar com Arroyo (2002), quando argumenta que as hierarquias dos saberes escolares refletem valores que estão na sociedade. A propósito da equalização das grades curriculares, o autor afirma, ainda, que “a resistência de alguns e a perplexidade de muitos docentes têm como raiz a quebra da cultura e do pensamento único. É o entulho cultural de tempos autoritários que a sociedade e também a escola e os docentes custamos a remover” (p. 212). Portanto, as tensões e disputas geradas dentro da escola têm origem fora dela. São, segundo Arroyo (2002) “ramificações de tensões de valores, de cultura, de pensamento e de paradigmas” (p. 213).

A professora Laura, da EMEF Beta, tem percepção semelhante à de Djavan, docente de Educação Física da EMEF Alfa:

Em relação aos outros colegas de outras disciplinas, eu não tenho nada a comentar, a não ser assim, que eles, com certeza eles não valorizam. **Continuam, ainda, não valorizando a Educação Física como deveria. Eles não reconhecem a Educação Física como instrumento real, assim de aprendizagem para o aluno que é muito rico** (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006) [grifo meu].

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente afirma:

Eu acho que algumas pessoas, alguns professores já começaram a enxergar diferente. Já percebem assim um valor diferente. Mas eu acho que a grande maioria ainda não tem a noção exata do que é trabalhar com o aluno, porque como eles vêem os alunos soltos no pátio, correndo, ou fazendo isso, ou fazendo aquilo, eles acham que a gente não está ensinando nada (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006).

Em relação ao reconhecimento da Educação Física pelas demais áreas do conhecimento, percebe-se uma possível divergência entre as professoras Jane e Laura, docentes de Educação Física da mesma escola. Jane, por exemplo, afirma o reconhecimento gradativo da importância da EF no conjunto das práticas escolares:

[...] E, outra coisa, por exemplo, a valorização do conteúdo da Educação Física, porque brincar para nós que somos da área, a gente sabe da importância de brincar, da importância de jogar, a gente percebe que o nosso conteúdo, a nossa disciplina, ela vai muito além do ato motor, do aperfeiçoamento das habilidades. A gente percebe e, eu cada vez mais percebo isso, é um espaço onde que tu podes trabalhar, sim, as regras de convivência, talvez um dos lugares mais ricos dentro da escola, porque tu vais trabalhar com as dificuldades do corpo a corpo. [...] **Então, eu entendo que é um espaço tão rico e me parece que isso avançou muito na escola. Eu entendo que hoje é muito mais, vamos supor assim, percebido isso de modo geral**, a importância, que tem um porquê, que não é uma coisa assim de um recreio diferenciado (entrevista realizada em 18/10/2006) [grifo meu].

Esse caminho em direção à valorização e reconhecimento foi lembrado pelo professor Gioser como um processo que precisa ser construído e reconstruído, permanentemente:

[...] a escola trabalha nesse sentido, busca essa integração de todas as áreas, e a Educação Física está incluída e é respeitada nesse

sentido também. **Não vou dizer que isso aconteça na sua plenitude, porque é uma construção**, também, processo que ao longo do tempo inclusive pela própria comunidade, assim como pelo grupo de professores. (entrevista realizada em 13/09/2006) [grifo meu].

Para a Educação Física, esse equilíbrio do tempo/horas semanais entre as áreas do conhecimento são os primeiros passos da caminhada em direção a ocupar um lugar de influência e respeito na escala de importância diante as demais disciplinas, podendo deixar a posição secundária na hierarquia dos saberes escolares (BRACHT et al., 2003). Porém, mesmo que se tenha um longo caminho a ser percorrido, a valorização e o reconhecimento da Educação Física dependerá de uma ação pedagógica comprometida com um conhecimento crítico que possibilite ao/a estudante compreender o contexto social em que vive. Nesse sentido, Kunz (1994), ao discutir sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela “transformação didático-pedagógica”, afirma que

A forma de saber que leva à emancipação é portanto um saber crítico, que tem origem num mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção (p. 41).

No projeto Escola Cidadã, percebe-se, pelos depoimentos, que o trabalho coletivo assume fundamental importância na busca de maior integração entre as áreas do conhecimento, oportunizando aos docentes elaborarem e reelaborarem o processo de ensinar e aprender:

O trabalho coletivo tem as suas dificuldades também, mas a gente consegue e em certos momentos aparece mais esse trabalho coletivo. **Há uma intencionalidade do trabalho coletivo e isso é importante num currículo na escola**. Na prática a gente tem as dificuldades como qualquer outra escola tem de **fazer um trabalho coletivo**, mas acho que **essa intencionalidade que a escola tem é muito importante para o trabalho que a gente faz, é uma construção também, é um processo** que, se a escola continuar assim cada vez mais esse trabalho coletivo, vai ter uma, vamos dizer assim, um resultado cada vez melhor para a comunidade. (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006) [grifos meus].

Apesar de todas as dificuldades que o trabalho coletivo pode apresentar, o relato ora transcrito expressa que o grupo tem apostado no trabalho coletivo para articular as ações no cotidiano pedagógico. A transcrição expressa, porém, também

uma intencionalidade de trabalho coletivo que ainda não foi plenamente efetivada. Como intencionalidade, no dizer do próprio professor, mantém-se ainda bastante centrada no plano da retórica. É preciso concordar com Gioser, quando afirma que o trabalho coletivo é um processo em construção, porém há que se considerar que esse trabalho exige um compromisso maior que a mera intencionalidade de se construí-lo. O trabalho coletivo exige que a participação signifique mais do que estar presente fisicamente; para construí-lo, é necessário uma atitude fundamentada na participação ativa dos sujeitos, ou seja, é necessário que eles/as se sintam co-autores/as da construção do processo.

A declaração do professor Gioser revela, ainda assim, a intencionalidade da escola em romper, pelo menos em alguns momentos, com o trabalho isolado, substituído pela perspectiva de trabalho coletivo. Essa tentativa de alterar a dinâmica até então dominante na sociedade é vista, ainda, por Gioser como responsabilidade da escola em buscar a “diferenciação, e não a repetição daquilo que acontece na sociedade” (entrevista realizada em 13/09/2006). Nesse sentido, é possível pensar que os/as docentes estão buscando concretizar uma ação pedagógica condizente com o Projeto Educacional Escola Cidadã. Para que isso venha a ocorrer, e para dar conta da riqueza desse processo e, especialmente, para tentar evidenciar o sentido da educação escolar numa perspectiva cidadã, é necessário, no entanto, que os/as docentes fiquem atentos às contradições presentes no cotidiano pedagógico da escola, pois, acredito, será através do enfrentamento das contradições que o coletivo tornar-se-á possível.

No que diz respeito às dificuldades do trabalho coletivo, o professor Francisco tem clareza de algumas limitações em sua efetivação. Esse colaborador destaca que os/as docentes do 3º ciclo têm encontrado grandes dificuldades para realizarem um trabalho coletivo. Em seu depoimento, procura situar algumas das dificuldades para a consolidação do trabalho coletivo em sua escola:

O trabalho coletivo é bastante deficitário no 3º ciclo. [...] Quando se separa por área, nós não estamos conseguindo fazer um planejamento coletivo. Legal, trabalhar em cima do Tema Gerador, ou como antes nós trabalhávamos com Complexo Temático, pegar um tema específico e trabalhar, **porque nós não temos conseguido na reunião pedagógica, aprofundar isso, uma por ter muitos colegas com problemas de biometria e coisa assim. Não temos conseguido. Uma por ter muitas questões burocráticas tem acontecido e, outros problemas que**

acontecem que a gente acabava muitas vezes preocupados em realizar e planejar atividade para alguma atividade integradora, que vai ter que ser feita e daí fica, fica nesses poucos momentos, numa atividade integradora tal, como a gente fez [...], a gente conseguiu pinceladas, mas o trabalho coletivo, vamos dizer, como deveria ser [...] ficou bastante deficitário. **Agora no 1º e no 2º ciclo, é muito bacana, planejamento coletivo acontece**. Então, a gente consegue planejar as atividades e fazer, e aí claro sempre é deixado o específico da área para o professor encaixar, o professor de Arte-Educação tenta encaixar dentro do que foi planejado. [...] Então, isso é muito bacana e, eu que trabalho no 1º e 2º ciclo, vejo muito claro isso, como funciona num, como a coisa anda, como a coisa é legal, como a gente tem a troca e como não funciona no outro. (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

A ausência de colegas professores/as por biometria e a necessidade de atender às demandas do cotidiano pedagógico se constituem, na visão desse docente, em uma das dificuldades e/ou limitações para a efetivação do trabalho coletivo. Parece que o coletivo docente no 1º e 2º ciclos conta com a presença da maioria dos/as docentes, inclusive os das disciplinas chamadas especializadas, como Arte-Educação e Educação Física.

É possível pensar, ainda, que as diferentes visões de mundo e concepções de aprendizagens dos/as docentes podem ser um dos aspectos que tem dificultado o trabalho coletivo, principalmente com os/as docentes das diferentes áreas do conhecimento. A consolidação do trabalho coletivo passa pelo modo de se lidar com essas diferenças, respeitando-as e entendendo-as como expressão das experiências de vida variadas, conhecimentos prévios e histórias de vida muito peculiares. É necessário, portanto, que os/as docentes aprendam a conviver com o outro, respeitando as diferenças. Tolerância, humildade, cooperação, solidariedade, diálogo, respeito ao diferente, bom senso, entre outros, são princípios indispensáveis num trabalho coletivo.

Os documentos publicados pela SMED que sistematizam a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã expressam que a organização coletiva do cotidiano escolar pode contribuir para orientar a ação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação curricular tão presentes nas escolas (SMED/POA, 2003-b).

Nessa ótica, a organização do cotidiano pedagógico com coletivo docente possibilita romper fronteiras disciplinares, unir conhecimentos, compartilhar

intencionalidades, sugerindo cumplicidade docente. Na realidade, como pretendi indicar, o trabalho coletivo, envolvendo docentes de diferentes áreas, ainda é um grande desafio às escolas pesquisadas, visto que é necessário buscar caminhos que viabilizem a discussão coletiva, no sentido de os/as docentes estarem refletindo, construindo e socializando suas idéias e conhecimentos. Ou seja, é preciso, ainda, construir ações concretas e objetivas para consolidar as relações democráticas no processo educativo. Isso, sem desconsiderar que essas ações, atualmente vigentes, de algum modo contradizem o conjunto de intenções propagado pelo projeto de políticas neoliberais de destruição dos espaços públicos democráticos e da própria idéia de democracia, como uma prática de participação e construção coletiva (WOOD, 2003).

Nesse sentido, é interessante o relato do professor Francisco, abaixo transcrito, que mostra sob qual ótica percebe o projeto educacional implantado na RME/POA:

Essa proposta de educação de Porto Alegre tenta romper com isso, tenta fazer com que a escola seja um espaço privilegiado para essas crianças poderem entender que tem um mundo diferente, [...] e que eles têm sim, através dessa escola, uma oportunidade de ver um mundo diferente. E que a escola tenta instrumentalizar eles. Tenta porque a gente não está conseguindo, mas, a escola tenta instrumentalizar eles para que eles possam ser cidadãos dignos e para terem uma vida digna e romper com essa coisa da lógica capitalista, que só apenas alguns vencem. É uma coisa bem socialista (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Na perspectiva desse docente, a política educacional da RME/POA de gestão democrática visa à formação dos/as estudantes como sujeitos que têm direito a um mundo melhor, além de prepará-los/as para exercerem a cidadania, rompendo com a ordem social capitalista. No entanto, afirma ele, e isso está implícito no constante emprego do verbo “tentar”, a sua efetivação no espaço escolar tem encontrado limitações. Ainda que essa limitação não tenha sido esclarecida pelo docente, é de se perceber que um dos obstáculos, senão o maior, com que essa proposta se defronta é com as forças contraditórias, próprias do capitalismo, como, por exemplo, o individualismo, a desigualdade e a competitividade, aspectos tidos na sociedade atual como positivos e naturais. De acordo com Freitas (2005), já citado anteriormente, um entrave que as inovações no âmbito pedagógico encontram é que

se a escola não está totalmente determinada pela sociedade, ela também não está totalmente livre dela.

Por isso, pensar em mudar a educação significa entendê-la como parte do processo social mais amplo. Esse projeto educacional haverá que definir o tipo de homens/mulheres que pretende formar para um determinado projeto de sociedade, que também haverá, no caso, de ser construído coletivamente. Se o desejo de todos for o de uma sociedade pautada pelos princípios de solidariedade e igualdade, o novo projeto educacional demandará a construção de relações sociais que viabilizem uma sociedade mais democrática. A viabilização de tal projeto, visando à transformação social, implica, em suma, a construção de um processo pedagógico que possibilite a vivência de relações sociais e pedagógicas coletivas e democráticas, valorizando o sujeito enquanto indivíduo e enquanto coletivo.

Por óbvio, e tenho insistido nisso, a construção de um novo tempo, tanto para a escola como para a sociedade, passa por um *processo* construtivo, no sentido de um fazer constante que possa levar à transformação. Do mesmo modo, e especificamente no que respeita à ação pedagógica, para a aprendizagem será necessário ao docente capacidade de compreender os limites impostos pela sociedade, o projeto social a ser construído, e a sua ação no processo de construção do conhecimento. No contexto do Projeto Escola Cidadã, isso significa, principalmente, respeito pelo tempo de aprendizagem. Ou, em outros termos, isso significa ter “paciência pedagógica”, e, também, histórico-social, com os sujeitos que se encontram em diferentes estágios de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o/a docente de Educação Física que busca organizar sua ação pedagógica visando à construção de uma sociedade democrática pode influenciar, positivamente, o coletivo docente da escola para, junto aos estudantes, construir vivências democráticas que extrapolem, de dentro para fora, os limites dos muros da escola.

Na visão de Azevedo (2000), cabe à escola produzir, no interior dos processos de ensino e aprendizagem, práticas que contribuam para a “formação de uma cultura democrática, capaz de disseminar-se pelo corpo social” (p.69):

As relações democráticas na escola têm como objetivo básico praticar o conceito de uma educação dialógica, onde o conhecimento se constrói na

interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes, na convivência das diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora na realidade (p, 69).

Nesse aspecto, a ação dos/as docentes de Educação Física passou, tendo em vista inclusive a relevância conquistada na distribuição espaço-tempo na escola, a assumir importância ímpar. O processo organizativo na aula de Educação Física, conforme o relato transcrito a seguir, é realizado de forma participativa. Embora expresse a dificuldade do grupo em transformar suas decisões em ações efetivas, elas são tomadas a partir do diálogo entre docente e estudantes. A reflexão e a avaliação das ações realizadas nas aulas, onde os problemas são levantados, a fim de procurar corrigir eventuais erros e encontrar soluções para redimensionar a ação pedagógica, revela a importância que o docente atribui ao processo coletivo, participativo e democrático:

É possível fazer um bom trabalho com as alternativas que a gente faz nas aulas. Que é os jogos, eles não são convencionais e nem as regras, **a gente constrói também as regras, inclusive de participação nas equipes, na construção da equipe, como é que monta as equipes.** É por escolha, um time normalmente é misto, às vezes, não é, mas também se trabalha muito na questão do time misto. [...] Então, claro que depois na prática, muitas vezes a gente tem dificuldade de manter o que foi combinado. **Depois a gente volta na aula seguinte, discute o que deu certo, o que não deu, e o que tem que avançar e tal.** Mas é um processo isso, de fazer, avaliar, fazer de novo e isso é constante, tem que fazer eternamente esse processo, nessa construção (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006) [grifos meus].

As reuniões pedagógicas semanais por turno, por sua vez, promovidas nos horários de funcionamento das escolas, garantindo a participação dos/as docentes, são espaços e tempos previstos pelo Projeto Escola Cidadã para que os/as docentes organizem coletivamente o cotidiano pedagógico da escola. Nos momentos das reuniões pedagógicas, os/as estudantes são dispensados/as das atividades escolares, para que todos/as os/as docentes possam participar.

As reuniões pedagógicas se constituem, para alguns/as docentes, em um importante espaço de troca entre os/as docentes das diferentes áreas. A professora Jane expressa que nas reuniões pedagógicas da escola se “[...] convive mais de perto, troca idéias, mais de perto assim, com a colega da biblioteca, com as [professores/as] referências e [professores/as] volantes” (entrevista realizada em

18/10/2006). Também o professor Joarez afirma que “a gente tem trocado com outros colegas de outras disciplinas, de outras áreas” (entrevista realizada em 09/10/2006).

Esse espaço e tempo podem, como se percebe, permitir aos docentes uma auto-realimentação dos conhecimentos necessários para uma ação pedagógica mais consciente e próxima das exigências de educação dos/as estudantes para enfrentarem as mudanças na sociedade contemporânea.

Lembrando o comentário anterior do Gioser que a “intencionalidade [...] é muito importante”, sendo entendida como uma “construção [...], um processo”, esses encontros podem possibilitar, enfim, a construção do processo coletivo almejado. Porém, o fato de reunir todo o coletivo docente, semanalmente, num único momento, é insuficiente para que o trabalho coletivo seja plenamente estabelecido. Segundo Pistrak (1981) o coletivo se constitui quando os sujeitos “estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (p. 137). Esses encontros poderiam, nesse sentido, uma vez que incrementados, estabelecerem, a partir do constante diálogo, ações que se configurariam como interesses constantes da coletividade escolar, a permearem toda a ação pedagógica. Pois quanto mais houver oportunidades e vivências de construir uma relação pedagógica e democrática entre as diferentes áreas, mais ampla será a possibilidade de construir um processo pedagógico para atuar no meio social, superando as contradições nele existentes.

Apesar de as reuniões pedagógicas semanais serem consideradas como um tempo e espaço que possibilitam a organização coletiva do cotidiano escolar, na visão de alguns/as docentes o modo como o tempo desses encontros é conduzido representa um dos fatores que dificultam a realização do planejamento coletivo na Educação Física, o que, de algum modo, contradiz o projeto da escola em ciclos de formação, de organizar ações pedagógicas em conjunto com o coletivo docente.

Observem-se nos dois relatos a seguir como Francisco e Jane percebem o momento das reuniões pedagógicas:

Então, muito legal na reunião pedagógica é conversar com os professores e planejar, junto com ele, algumas alternativas para melhorar e para que realmente a melhorar a forma desse aluno construir esse conhecimento dele. Então, a reunião pedagógica é um

momento privilegiado para isso. **É muito curto, porque nós temos a reunião pedagógica, também como um momento de informes**, coisa assim, e **nós não temos conseguido ser muito disciplinados** no sentido de, por exemplo, da reunião pedagógica de manhã para começar às 7 e meia, a gente começa 8 horas, e daí, quando a gente vê já é 9 e meia, e daí que, na verdade essas 2 horas de reunião pedagógica com os informes e tudo se transformam no máximo em 1 hora, por semana, já **é um grande avanço em relação a outras redes de ensino, mas ainda é um momento muito pequeno, na minha opinião** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

-x-

Bom, uma hora e meia para ti circularem em três, quatro instâncias de idade, ou enfim, diferentes, é complicado. Termina que tu fica pipocando. Então, o que, por vezes eu faço, bom hoje eu vou sentar só com o primeiro ano, na outra oportunidade, eu sento com aquele ano que está na iminência de algum planejamento maior, ou de alguma dificuldade maior que eu esteja tendo, ou enfim. [...] **Eu entendo que muito desses sentimentos, às vezes de não conseguir aproveitar esse tempo, que é um tempo rico, também, seja justo nesse sentido.** [...] Às vezes, quando tu chega num grupinho, eles praticamente já concluíram as discussões ali, aí, tu vai noutro grupo, tu entra no meio de uma discussão. Então, mas é como eu te digo, **talvez seja muito mais na forma da gente melhor aproveitar, porque o espaço existe, e é fantástico, se vai se pensar** (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006) [grifos meus].

Esses relatos me chamaram a atenção, pois observei nas reuniões pedagógicas de que participei nos dias 29/09/2005, 24/11/2005 e 15/03/2006, que essas reuniões iniciaram meia hora depois do horário previsto. O primeiro momento das reuniões foi dedicado às informações e a assuntos administrativos, ocupando 1 hora, restando 1 hora para as discussões pedagógicas e a organização do processo pedagógico por ciclo e por área (Diários de Campo nº 05, 16 e 24).

É importante destacar que esses docentes, mesmo em contextos escolares diferentes, Francisco sendo docente na EMEF Alfa e Jane na EMEF Beta, reconhecem as reuniões como espaço privilegiado que favorece o diálogo e a organização do cotidiano escolar. Porém, os relatos e as observações registradas no diário de campo indicam que a distribuição do tempo durante as reuniões pedagógicas pode ser um dos aspectos que vem comprometendo a organização coletiva das ações pedagógicas por ciclo e por áreas do conhecimento, além das contradições inerentes ao processo.

Ainda que o texto do documento referência para a Escola Cidadã estruturada por ciclos de formação expressa que “serão garantidas reuniões por áreas de estudo e atuação e por ciclos, com periodicidade semanal, e reuniões gerais, com periodicidade mensal” (SMED/POA, 2003-a, p. 77), as reuniões do coletivo docente da Educação Física para organizar a ação pedagógica da área parecem comprometidas, na visão de alguns/as colaboradores/as, como se pode perceber nas declarações a seguir:

E, além de conversar no dia-a-dia, **não existe assim, um dia ou um momento, uma data específica, para organizar as nossas práticas e os nossos planejamentos**, sentimos necessidade fazemos (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005) [grifo meu].

-x-

Aqui nós somos três professores de educação física. A gente na questão de organizar as aulas, **a gente não faz coletivo, é individualizado**. A gente organiza o ano, a nível geral **a gente conversa com o colega o que vai trabalhar, mas não tem um planejamento coletivo**, nem quanto às aulas, nem quanto especificamente o que, ao que vai se fazer. Eu acho que existe mais uma troca de informações. **Não existe na nossa educação física um planejamento coletivo de área** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

-x-

O meu planejamento não é feito em conjunto, mas a escola costuma fazer o planejamento em conjunto, por ciclos, **o planejamento é feito por ciclo**. Daí, então, eu acho que é uma série de atividades que é bolada, é feita tudo em função daquele ciclo, do ano ciclo. Aliás, é por ano ciclo que é feito (professora Clara, entrevista realizada em 31/10/2006) [grifos meus].

-x-

No final do ano a gente já prepara o ano seguinte. A gente faz a reunião de planejamento [...]. Então, **a gente organiza tudo no fim do ano** para, quando voltarmos das férias, no verão já está tudo organizado para não ter muita correria. E, assim mesmo ainda tem (professor Joarez, entrevista realizada em 09/10/2006) [grifo meu].

-x-

A gente já sentou uma vez e colocou no papel um planejamento, se sentou todos e daí, bom o que nós vamos trabalhar

com os alunos, **o que se deveria trabalhar e desenvolver no aluno.** Então, lá dos pequenos ela colocou isso e aquilo. Nessa oportunidade eu conversei com os colegas, olha gente, eu que trabalho com os maiores, eu vejo que eles vêm com dificuldades disso e daquilo. [...] Aquilo lá que está no papel, não sei se é trabalhado, se não é trabalho, como é trabalhado, não sei e não sou eu que vou questionar esse tipo de coisa. [...] Mas, de novo vou repetir, não sou eu que vou cobrar de colegas, o que eles têm que trabalhar. Então, isso não tem mais, quantos mil anos atrás, trezentos mil anos atrás, não se tem isso mais, atualmente. **Então, nisso aí, eu acho que existe uma falha. Nessa progressão do trabalho dentro da Educação Física, mais que isso, eu acho que mexe com o professor individualmente, com a visão que o professor de Educação Física tem de como trabalhar** (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006) [grifos meus].

É possível perceber nos relatos dos/as docentes ora transcritos que existe articulação das ações da Educação Física com as outras áreas de um mesmo ciclo. De acordo com Laura, os/as docentes de Educação Física se reuniram, uma vez, para organizar as ações que pudessem dar seqüência aos conhecimentos da área, porém, e aí a fragilidade do processo, ela declara desconhecer como essas ações estão sendo realizadas no cotidiano pedagógico da Educação Física. É de se destacar, ainda, que o relato da professora Laura a respeito das diferentes concepções que os/as docentes têm sobre o modo como desenvolver a ação pedagógica nas aulas de Educação Física parece confirmar a idéia anteriormente apresentada de que as diferentes visões de mundo e concepções de ensino e aprendizagem podem ser um dos aspectos que vêm dificultando os/as docentes a organizarem com o coletivo o cotidiano pedagógico da Educação Física. A professora Laura, por exemplo, é renitente às mudanças, perceptível, entre outras, pela citação anteriormente destacada: “Então, nisso aí, eu acho que existe uma falha.”

Esses diferentes modos de perceber o mundo, a escola e o processo pedagógico, havendo posturas diferenciadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, possivelmente se manifestam na organização do cotidiano pedagógico, gerando prováveis entraves ao pleno funcionamento do coletivo docente. É necessário considerar que essas diferenças podem gerar divergências, tensões e conflitos, dificultando o consenso para a efetivação da ação pedagógica coerente e comprometida com o projeto político-pedagógico da Escola. Desse modo, se torna fundamental que se estabeleçam mediações que conduzam ao consenso possível. Isso significa, em última instância, que organizar o processo pedagógico

coletivamente requer encontrar unidade na diferença. Porém, é necessário considerar, já que a escola não é uma ilha isolada do mundo adjacente, que organizar o cotidiano pedagógico coletivamente e agir conforme as decisões do grupo é extremamente difícil, visto que a lógica do individualismo e a da fragmentação das ações imperam na sociedade atual. Como conciliar, vale dizer, a vida fragmentada do cotidiano, derivada das mudanças sociais da sociedade atual, fragmentação a invadir a vida produtiva dos sujeitos históricos, e o próprio *corpus* ideológico condicionado pela fragmentação do mundo, com o coletivo? Somente a práxis concreta, a articular ação e pensamento, pensamento e ação, pode indicar caminhos para a superação desses entraves.

Diante disso, compreendo que alguns/mas docentes revelam que a organização de suas ações pedagógicas ocorre mais ao final do ano; que outros/as agem de acordo com as necessidades cotidianas; e que há aqueles/as que organizam suas ações isoladamente: a sociedade contemporânea, alicerçada no individualismo, na competitividade e na fragmentação, dificulta o diálogo e, conseqüentemente, a possibilidade dos/as docentes potencializarem a organização da ação pedagógica como um coletivo.

Esse desafio de construir novas relações de convivência coletiva na escola passou a ser também uma exigência fundamental no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

No que diz respeito ao trabalho coletivo desenvolvido com os/as estudantes nas aulas de Educação Física, a professora Jane expressa:

Eu tenho procurado primeiro conversar com eles, e, segundo, criar algumas situações onde a gente consiga construir algumas combinações para as nossas aulas. Algumas regras, do tipo, todo mundo tem direito a falar, mas vamos levantar a mão, já que a gente está num grupo, a gente não está em casa, vários tem ali interesses variados. Outra coisa que tenho procurado mostrar, que nem sempre a gente vai poder jogar aquilo que a gente queria naquele dia, mas que o professor tem que dar oportunidade para outros colegas também escolherem. Por exemplo, crianças que adoram jogar bola, brincar com bola, mas têm outros tantos que preferem outras brincadeiras, de poder privilegiar esses outros. Seria um trabalho, também, de poder enxergar o outro, que o outro existe, porque me parece que está tudo muito, cada um na sua, nos seus interesses. É importante conseguir olhar um pouquinho para o lado. Então, eu penso que isso tem ajudado a conversar, combinar (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006).

Outro docente apresenta exemplos de atividades realizadas pela escola que possibilitam ao grupo de estudantes vivências coletivas. Pondera que apesar dos/as docentes, às vezes, não conseguirem percebê-las como atividades coletivas, elas vêm possibilitando aos estudantes adquirirem a noção de trabalho coletivo:

[...] **Tem trabalhos que muitas vezes a gente não percebe, mas eles estão dando resultados coletivos.** Mas é possível sim, se faz também, um trabalho coletivo, por exemplo, que eu usei com os alunos, a **Festa Junina é um trabalho coletivo e pedagógico.** Ela tem uma intencionalidade, **Dia das crianças, têm várias atividades que acontecem na escola que culmina, também, passa por um processo de trabalho coletivo dos professores e alunos** (Professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006) [grifos meus].

O professor Djavan pondera que as atividades extracurriculares se “caracterizam como um trabalho coletivo momentâneo, mas não transformador. Porque, terminou a atividade, eles voltam a serem os mesmos de sempre, com os mesmos tipos de comportamento e hábitos” (entrevista realizada em 14/12/2005).

Mesmo que a contribuição das atividades extracurriculares apresente limitações ou, até diante da dificuldade de se perceber como um trabalho coletivo, parece que Gioser tem apostado em alguns eventos como possibilidade dos/as estudantes desenvolverem “a aptidão para criar as formas eficazes” (PISTRAK, 1981, p. 41) de se organizarem como coletivo.

Tomando como referência o relato de Gioser é possível pensar que as atividades extracurriculares podem ser um espaço de convívio coletivo importante, uma vez que, como afirma Pistrak (1981), a habilidade “de trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo” (p. 41).

Assim como a valorização de ações e vivências de cunho coletivo nas aulas de Educação Física, escutar o que os/as estudantes têm a dizer pode contribuir para a organização coletiva dos alunos. O relato abaixo é significativo, nesse sentido:

[...] tentar **construir uma proposta de educação que escute eles,** que não só escute, que **tente enxergar o mundo deles,** e fazendo essa leitura do mundo deles, procurem então, ajudar um pouquinho, **e seja, realmente motivador desse planejamento coletivo, seja um motivador dessa prática pedagógica que vai buscar a transformação** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Esse docente atribui relevância à “capacidade de escuta” como “estratégia didática” (MOLINA NETO e MOLINA, 2002) para conhecer a realidade social e, desse modo, ajudar os sujeitos a entendê-la para que possam transformar a própria realidade (WITTIZORECKI et al., 2006). Nesse sentido, Molina Neto e Molina (2002) destacam que o conhecimento emerge do significado que os diferentes sujeitos dão a sua ação quando se comunicam nas aulas de Educação Física. Esses significados precisariam ser sistematizados e explicitados, pois é da sua sistematização, provinda da escuta e do diálogo, que seria possível acreditar “profundamente nessa possibilidade como forma de encarar as demandas sociais do nosso tempo histórico” (p. 64).

Essa dinâmica, de escuta e sistematização, remete ao relato do professor Francisco, acima transcrito, em que ele ressalta a importância de ações coletivas como o embrião da transformação educacional e social. Essa idéia vem ao encontro do que enfatiza Freitas (2003), “a escola, como a instituição educativa possível nesse momento histórico, tem um papel a cumprir e nela todos os educadores e educandos” (p.89). As mudanças ocorridas através da implementação do projeto educacional Escola Cidadã, apresentadas pelo docente, são importantes para conceber uma nova realidade educacional e social: “São os embriões do novo, dentro do velho sistema educacional”, como afirma Freitas (p. 89).

Enfim, é fundamental que os/as docentes prestem atenção naquilo que os/as estudantes trazem para as aulas de Educação Física, inclusive oportunizando momentos para que eles/as expressem suas idéias, expectativas, interesses e desejos. Essa possibilidade de escutar os/as estudantes é necessária numa ação pedagógica que pretende fazer da troca de idéias, conversas sobre as atividades realizadas, ou seja, do diálogo professor-aluno, o ponto de partida para novas aprendizagens, a contribuir, sobretudo, com a democratização da escola e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Como se sabe, as políticas educacionais, quando chegam à escola, tendem a provocar movimentos diferentes, dependendo do modo como os sujeitos que ali atuam e interagem, a ponto de as incorporarem, ou não, ao seu cotidiano pedagógico. Nesse sentido, observei diversidade no modo como os/as docentes percebem o projeto Escola Cidadã. Se na visão da maioria dos/as docentes de Educação Física a implantação do currículo organizado em ciclos de formação

possibilitou implementar mudanças significativas, havendo inclusive alguns/as que pontuam determinados aspectos negativos do projeto, há aqueles/as que não reconhecem essas mudanças no cotidiano pedagógico da escola, como, por exemplo, a professora Laura, que diz que “com os ciclos eu acho que piorou muito para os alunos, todos, em todas as disciplinas. Pior, ainda, para o professor de sala de aula” (entrevista realizada em 30/10/2006).

No que se refere à Educação Física declara que no “trabalho de Educação Física, não vejo uma grande mudança, porque passou para ciclos, o trabalho continua sendo mais ou menos a mesma coisa, até porque antes dos ciclos, a gente já trabalhava de uma maneira mais integradora” (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006).

Ao analisar o cotidiano pedagógico da escola estruturada em ciclos de formação, essa docente deixa evidenciado um grau de insatisfação com as mudanças. É necessário considerar que quando da implantação de qualquer mudança no âmbito educacional, ou de construção um novo currículo, os/as docentes podem resistir, e, a meu ver, isso ocorre muitas vezes por insegurança e desconfiança diante das mudanças curriculares, por dificuldade de abandonar as concepções pedagógicas construídas ao longo dos anos, ou, também, pela introjeção de valores há muito arraigados, impossibilitando a compreensão da nova proposta.

Embora a crítica de alguns docentes da EMEF Beta recaia mais fortemente sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes e sobre as condições objetivas de concretização da proposta, é de se destacar a percepção de que há, ou pode haver, uma dissociação entre o nível teórico da discussão e a prática:

O que aconteceu com o professor volante, acabou passando a ser um substituto. Faltou um professor, entra o volante naquela turma. E até hoje é assim. Até hoje a volância é isso. Faltou um professor [...] tu entra. Tu entra para dar uma tarefa do professor, ou para dar a tua disciplina. Está entendendo. [...] Então, tem tudo isso, **por isso, eu digo, que toda a teoria dos ciclos, linda, maravilhosa, na prática, começa pela consciência que o aluno não vai ter de estudar**, porque é para ele mesmo, ele precisa estudar. [...] **O Laboratório de Aprendizagem, que funciona para algumas pessoas**, a outra é, como os alunos tem muitos afazeres em casa, muitos não podem vir no horário contrário ao seu turno de aula. Então, tem “ene” coisas que barram esse atendimento, também,

atende poucas pessoas para atender os alunos. Elas atendem até um número grande de alunos, só que os outros que também têm dificuldades ficam a ver navios. E, mais esse papel de volante, quer dizer, tudo já foi. Mas, o que, que falta? **Falta material humano. E que eles viram, eles não conseguiram ter pernas para tanto material humano para proposta que eles tinham feito**, está entendendo. E, aí já começaram, a largar literalmente as escolas, porque antes eles viviam dentro da escola, para isso, para aquilo, para instalar os ciclos. Mas, quando começaram aparecer essas dificuldades. Mas essa turma não tem volante, a gente precisa de professor, precisa disso, precisa aquilo, não pode, porque os Recursos Humanos, e por aí acabou. E aí acabou a assistência deles, também, para as escolas, por causa dos ciclos. Então, ficou assim, a gente tem as mãos atadas, tu não pode mudar. Porque eles querem essa proposta. E, eles não te auxiliam, porque envolve dinheiro (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006). [grifos meus]

Observe-se, neste outro relato, que a resistência apresentada pelo professor Joarez não é em relação à organização do ensino por ciclos em si, e sim ao processo de avaliação:

[...] Eu acho que o ciclo é bom e é ruim. Ele é bom porque ele espera o tempo do aluno, e, ele é ruim na medida em que o aluno tem 16 anos e está, na 4ª série, 5ª série. Ele já passou o tempo dele está aqui, ele está tirando o lugar de um que tem idade para estar naquela série. E, nesse aspecto do tempo que o aluno precisa, eu acho que ele é importante, porque a Educação Física é uma coisa que mostra muito bem isso aí, é a explosão do aluno, uns têm um tempo de explosão, outros têm outro tempo. Então nesse aspecto eu acho bom. **Uma coisa que eu acho ruim no ciclo é não ter nota, tu tem que ter um parâmetro**, como não tem nota, o aluno não tem a maturidade suficiente, ainda, que se ele não estudar ele vai para frente, mais vai sem saber, e aí, é o que eu digo sempre, a gente está formando analfabeto funcional, **ele sabe ler, sabe escrever, entre aspas, mas não sabe interpretar**, eu vejo pelos meus poemas, eles lêem o que eu escrevo aqui no quadro todo o dia, mas está aí, o que tu entendeu, ele não sabe. Nesse aspecto eu acho o ciclo ruim, tinha que ter um parâmetro de avaliação. (entrevista realizada em 09/10/2006) [grifos meus].

As duas falas, a da professora Laura e a do professor Joarez, são críticas em relação à implantação do currículo por ciclos de formação. Mas com diferenças de enfoque. Enquanto o depoimento da professora Laura está atrelado ao passado, rejeitando, com isso, as mudanças na escola, e na própria sociedade contemporânea, deixando transparecer, nesse sentido, certa nostalgia pelo que foi, o depoimento do professor Joarez é permeável, a indicar prós e contras ao ensino por ciclos. É possível perceber, na fala do docente, o apego a parâmetros, como ele próprio afirma, do ensino seriado, a classificar quantitativamente os/as estudantes,

ao mesmo tempo em que indica possíveis avanços advindos da implantação do ensino por ciclos, a respeitar o estágio de desenvolvimento do educando.

Essa discussão, aliás, permeia todo o debate em torno dos ciclos de formação: a eventual falta de parâmetros de avaliação, sempre referenciados ao que havia antes da implantação do projeto. A professora Laura, crítica das mudanças na escola, assim se expressa a respeito, em busca da descaracterização dos ciclos de formação:

A Educação Física já tinha essa maneira de avaliar o aluno, não é pelo que o aluno sabia desempenhar com seu corpo. É outro, já era outro tipo de avaliação. Avaliação dentro das condições do aluno, que é o que eles, esse ciclos sempre se propôs. Inicialmente é isso, deixar o aluno dentro do amadurecimento dele ir galgando [...] Então, para a gente essa parte de avaliação não mudou muito, porque a gente já tinha esse conceito de avaliação. Até porque se tu trabalhas com o corpo tu não podes realmente avaliar como uma coisa estanque (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006).

Para além das críticas, pontuais ou genéricas, foi possível perceber, no entanto, que muitos docentes estão mobilizados em torno da busca de outras ações que evidenciam o pensamento renovador dos/as docentes. Um caso exemplar é o da EMEF Alfa, quando propõe mudar a organização dos espaços pedagógicos, saindo de um antigo modelo para experimentar um novo. Um exemplo é a criação, em caráter experimental, do que chamam de salas ambiente, ou seja, salas para cada área do conhecimento. Em vez de os/as estudantes ficarem o tempo todo em uma mesma sala e os/as docentes irem mudando de sala, a partir de setembro de 2006, quem muda de sala são os/as estudantes. As salas de cada área do conhecimento são decoradas de modo a tornar o ambiente enriquecido com quadros, cartazes e trabalhos produzidos pelos/as estudantes. Pode não significar muito, mas indica, como apontava, que os/as docentes de Educação Física da RME/POA têm, hoje, em sua maioria, um olhar voltado à mudança.

As falas de alguns docentes aqui elencadas são importantes para evidenciar a influência da concepção pedagógica tradicional, revestida pelo discurso neoliberal e, ao mesmo tempo, o movimento de resistência a essa concepção, através da tentativa de implementação do ensino por ciclos, a transbordar, imagina-se, os muros da escola. Esses/as docentes que buscam a mudança sentem-se, ainda assim, diante de grandes dificuldades em encontrar alternativas viáveis, e, de certa

maneira, acreditam que não há outras saídas além daquelas apontadas pelo governo. Por outro lado, permanecem na escola dando suas aulas e, a seu modo, expressam sua resistência ao pensamento único e homogeneizante.

Dois eixos nessa questão da implantação do ensino por ciclos de formação, por certo controvertida, como vimos através dos depoimentos dos/das docentes, parecem fundamentais: se a escola ainda se atém, por vezes, à noção de preparação para o mundo do trabalho, noção conservadora, a afirmar que nada muda, e tampouco deve mudar, ela também, com a implementação dos ciclos de formação, tem se mostrado cada vez mais dedicada à socialização dos estudantes, seja na relação entre eles próprios, seja na relação deles com os/as docentes, seja, por fim, na sua relação com a sociedade.

Nesse sentido, numa sociedade que se modifica constantemente, e evolui com base na informação, como frisamos ao início, as alterações se fazem necessárias, representando a formação por ciclos um avanço frente às formas conservadoras de organização do ensino, à medida que visam à inclusão e à socialização das crianças. (AZEVEDO, 1999).

3.2 FLUXO MIGRATÓRIO: a reflexões dos/as docentes de EF sobre as Mudanças do Mundo Contemporâneo e a Ação Pedagógica

O referencial teórico, apresentado anteriormente, ajudou-me a compreender que atualmente vivemos em um mundo cuja característica principal é a de uma constante, intensa e profunda mudança em toda a sociedade. A escola precisa ser vista como uma instituição social, inserida numa sociedade em permanente mudança, que reflete no seu interior as contradições dessa mesma sociedade. Nessa perspectiva, me parece claro que as mudanças no contexto político, cultural e social, que vêm interferindo na escola, têm levado os/as docentes a enfrentarem no seu cotidiano pedagógico a influência do momento histórico e social por que passa a sociedade contemporânea. A ação pedagógica definida como uma prática social (VEIGA, 2004), por ser realizada na interação entre docentes e estudantes que refletem a cultura do contexto social ao qual pertencem, acaba sendo influenciada pelas mudanças do mundo contemporâneo. Portanto, nessa perspectiva a ação pedagógica no interior da escola, ao assumir a relação externa da estrutura social, exige que os/as docentes de Educação Física enfrentem em suas aulas os possíveis

efeitos produzidos pelas mudanças sociais, dando resposta aos principais desafios impostos pelo momento atual da sociedade.

Este momento histórico, em que as mudanças sociais modificaram profundamente todas as esferas da vida cotidiana, relacionadas à atuação dos/as docentes no interior das escolas, remete ao que Esteve (1995) escreve sobre a situação atual dos/as professores em sua relação com o processo histórico. O autor aponta que as reformas do ensino, ao surgirem num momento de desencanto, têm atingido tanto os/as docentes, que não souberam dar uma nova definição ao seu papel diante de um contexto educacional e social em mudança, como, também, a sociedade, que deixou de acreditar na educação como uma possibilidade de ascensão social. Para o autor, o apoio da sociedade e a atitude dos/as docentes são fundamentais para a efetivação de uma nova proposta educacional.

Nesse sentido, o ponto de partida desta discussão é compreender como as profundas mudanças da sociedade atual vêm interferindo na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, bem como as relações que eles/as estabelecem entre essas mudanças e as inovações impulsionadas pelo Projeto Educacional “Escola Cidadã”. A Escola Cidadã é, na visão de Azevedo (2004), um movimento educacional e político da possibilidade histórica de reconversão cultural da escola tradicional, ou seja, se constitui como um contraponto à “mercoescola”, um projeto educacional comprometido com a política neoliberal, cuja função é produzir uma cultura que integre as novas gerações às necessidades atuais do mercado.

Considero necessário afirmar, de início, que, embora os/as colaboradores/as desta pesquisa tenham identificado, também, as novas formas de organização familiar, bem como as modificações ocorridas no papel socializador da família e da escola, percebendo a importância das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC) no cotidiano das pessoas, principalmente dos meios de comunicação de massa, me detenho, aqui, na análise de alguns fatores que influenciam as pessoas a migrarem de bairro, elemento que interfere diretamente na própria organização escolar. Busco, em suma, compreender como a mobilidade geográfica das famílias nestas comunidades, ou mais especificamente, a migração dos/as estudantes de escolas vem interferindo na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, uma vez que os sujeitos, ao mudarem de ambiente, levam consigo os costumes e referências culturais do local de origem.

Logo, nessa categoria analiso o fluxo migratório para compreender a relação entre mudanças sociais e a ação pedagógica dos/as docentes.

Esse movimento migratório da população, entre as diferentes regiões da cidade, pode ser entendido como uma consequência das mudanças pelas quais tem passado historicamente a sociedade, pois, na atualidade, os grandes centros industriais tiveram mudanças estimuladas pela reestruturação econômica mundial, provocando uma redefinição nas políticas de urbanização.

Entre as mudanças pelas quais tem passado a sociedade atual, já mencionada anteriormente, destaco, ao lado do intenso processo de industrialização e urbanização, ocorrido nas últimas décadas do século passado, e como decorrente dele, inclusive, o movimento de migração da população do campo para as cidades, ou, ainda, das cidades do interior para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, a originar uma crescente polarização social, pela concentração de significativa parcela da população nas periferias das grandes cidades, com a consequente deterioração da qualidade de vida. Nesse sentido, a industrialização fez acelerar o processo de urbanização, intensificando os problemas de infra-estrutura urbana, como, por exemplo, os de habitação, saúde e educação.

Nesse sentido, Hobsbawm (1995) considera que a mudança social mais importante e de maior alcance na segunda metade do século XX, e “que nos isola para sempre do mundo do passado”, é a mudança do perfil demográfico (p. 284). Para o autor, “quando o campo se esvazia, as cidades se enchem. O mundo da segunda metade do século XX tornou-se urbanizado como jamais fora” (p. 288). Portanto, na história humana nunca houve tantas migrações, provocando um inchamento demográfico nas grandes cidades, entre as quais se inclui Porto Alegre⁵⁹.

Na medida em que aumentou a aglomeração urbana nas grandes cidades, surgiu a necessidade desse contingente populacional buscar locais clandestinos na periferia da cidade como alternativa para morar. Na maioria dos casos, essa ocupação ocorre em regiões precárias, próximas a lixões, em terrenos alagadiços,

⁵⁹ A maior parte da população de Porto Alegre é formada por migrantes de 466 municípios do interior do Estado. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/dadosger/dados.htm>>. Acesso em 27/11/2005.

margens de canais, rios e mangues, sujeitas a inundações e desmoronamentos, ou seja, regiões sem as mínimas condições de vida e que são consideradas áreas de risco. Esses são os locais de destino de uma parcela significativa daqueles que migraram para Porto Alegre em busca de melhores condições de vida.

Observe-se, a seguir, o que pensam os/as docentes de Educação Física a respeito das comunidades onde estão inseridas as escolas, e que pode ser entendido como conseqüência desse processo migratório. Destaco que desde o início do trabalho de campo, os/as docentes de Educação Física, em conversas informais e nas entrevistas semi-estruturadas, ressaltaram a relevância do fluxo migratório das comunidades como um problema para a escola e a ação pedagógica desses/as docentes, nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, apresento os relatos de alguns docentes que descrevem como a comunidade, onde está situada uma das escolas pesquisada, se constituiu.

O professor Francisco, ao falar sobre a comunidade, afirma que

É uma comunidade que vem de áreas de risco, normalmente moram na beira de arroios, super poluídos, morando em favelinhas mesmo. Então, a prefeitura construiu esse loteamento e convidou, em muitos casos não convidaram, simplesmente, as pessoas foram trazidas para cá, não tinha outra opção (entrevista realizada em 07/12/2005).

O professor Djavan contribuiu relatando que o processo de formação do loteamento, onde está inserida a escola, “não foi planejado. Não foi feito separado um loteamento para pessoas que estavam em situação irregular em algumas partes da cidade. Outros vieram porque quiseram e alguns migraram do interior” (entrevista realizada em 14/12/2005).

O professor Francisco dá uma idéia da estrutura física do loteamento quando relata que “as pessoas vieram para esse loteamento com casas minúsculas, muito pequenas” (entrevista realizada em 07/12/2005). Para melhor ilustrar essa declaração, observe-se, nas figuras 1 e 2, o lugar construído para assentar, em 1999-2002, as famílias trazidas de diferentes áreas de risco da cidade.



Figura 1 – Alfa I⁶⁰

Fonte: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>



Figura 2 – Alfa II

Fonte: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>

É possível visualizar, nas figuras 1 e 2, que a região apresenta uma infraestrutura precária⁶¹ para acomodar as famílias que migraram de outras regiões da cidade. Diante disso, é preciso afirmar que qualquer política pública que vise a melhorar as condições de vida dessa população que mora em áreas de risco, deveria possibilitar moradia em um lugar com infraestrutura, com esgoto e água tratada, além de propiciar acesso à educação de qualidade, à saúde, ao transporte, ao lazer e a empregos.

⁶⁰ O nome do loteamento foi substituído para preservar o sigilo da fonte.

⁶¹ De acordo com o Plano da Anual da Escola a região, em 2003, ainda apresentava “problemas de saneamento básico, falta de pavimentação, luz, água tratada e áreas de lazer” (Plano Anual, 2003). Porém, houve, nos últimos anos, investimento na infraestrutura, como a pavimentação das ruas e saneamento básico. Atualmente, quase todas as ruas do bairro estão pavimentadas (Diário de Campo nº 11, 31/10/2005).

Entendo, portanto, que remover as famílias das áreas de risco, embora forçada para alguns, poderia significar a possibilidade de conquistar condições dignas de vida, como ter acesso à moradia, à saúde, à educação de qualidade e ao emprego. No entanto, como se pode observar, as famílias foram morar em sub-habitações, num loteamento com uma infra-estrutura mínima necessária, como esgoto e água tratada. No que se refere à expectativa das famílias de conquistar uma vida melhor, a professora Jane diz que as famílias muitas vezes mudam de uma região para outra, “pelo sonho de uma vida melhor, do emprego, quem sabe, de uma chance de uma moradia melhor” (entrevista realizada em 18/10/2006).

O Plano Anual da EMEF Alfa, ao informar que a “comunidade é formada por famílias oriundas de diferentes áreas de risco da cidade, sendo os adultos em sua maioria, desempregados e subempregados, apresentando dificuldades de relacionamento e com carência de necessidades básicas para a sua sobrevivência”, (PLANO ANUAL, 2003)⁶², pode ser uma das evidências de que as contradições produzidas pelo sistema social atual ainda precisam ser superadas.

O desemprego muda a referência de vida desse grupo de pessoas, pois o trabalho é um dos principais instrumentos para tecer uma teia de relações sociais que permite a integração desses sujeitos na sociedade, além de ser uma “atividade humana auto-realizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Na visão de Bauman (2003), o trabalho, que era, na modernidade, uma referência para a vida, “o eixo em torno do qual o resto da vida se resolvia e ao longo do qual se registravam as realizações”, atualmente estaria completamente alterado: “esse eixo está quebrado” (p. 46). Do mesmo modo, entendo que na modernidade a inserção das pessoas no mundo do trabalho dependia de iniciativas pessoais. Na contemporaneidade, o desenvolvimento científico e tecnológico ocasionou mudanças na estrutura produtiva, avançando para um aprofundamento da divisão social do trabalho. Além disso, essas mudanças no processo produtivo favoreceram o surgimento de novas atividades e profissões limitando a inserção de uma grande parte da população no mercado de trabalho, uma vez que o conhecimento científico e a tecnologia passaram a conduzir determinadas atividades profissionais, modificando os

⁶² Apesar do Plano Anual da Escola de 2003 conter algumas informações desatualizadas, nesse documento encontrei a história da escola e a contextualização da comunidade e do bairro.

tradicionais referenciais de trabalho. Nesse sentido, o domínio técnico passa a ser um imperativo do processo produtivo, limitando, ainda mais, as possibilidades de acesso ao emprego.

Deste modo, é possível pensar que o trabalho especializado e técnico, baseado no saber instrumental, ao fazer parte da dinâmica produtiva principal, promove, além do desemprego, o aumento do trabalho informal e temporário. Para Wood (2003), o desemprego estrutural a longo prazo indica “mudanças no padrão de trabalho em direção à informalidade e aos contratos de curto prazo” (p. 244).

Assim, embora a migração interna possa significar, para alguns, a esperança de melhorar as condições de vida, ao tomarem a decisão de deixar para trás os amigos e familiares e seu espaço de referência, enfrentam, em muitos casos, precárias condições de sobrevivência decorrentes das poucas alternativas de trabalho oferecidas pelo mercado formal. Alguns tentam retornar aos antigos lugares, onde anteriormente mantinham os meios para a sua sobrevivência, ou para o seio de suas famílias, no interior; outros experimentam trabalhar como carroceiros, papeleiros e catadores de lixo, havendo também aqueles que se envolvem com a criminalidade.

Em relação ao envolvimento de algumas pessoas da comunidade em atos ilícitos, um docente fez o seguinte comentário:

Aqui nessa comunidade tem problemas muito sérios, problemas de roubos, problemas de gangues, de desmanche de carro, quadrilhas. Problemas, claro como toda a periferia das grandes cidades, problemas de drogas, com os chefes do tráfico. Então, tem as famílias que trabalham com isso (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005).

É possível identificar nesse relato alguns problemas que fazem parte da rotina dos moradores das comunidades onde estão inseridas as escolas. O tráfico de drogas, que recruta nas comunidades pobres jovens menores de idade, inclusive estudantes das escolas pesquisadas, é um dos problemas que preocupam os/as docentes que atuam dentro destas comunidades. Percebi, nas discussões dos/as docentes num Conselho de Classe do 1º ciclo, a preocupação com alguns estudantes, menores de idade, ligados ao tráfico de drogas. Os/as docentes

relataram o caso de um estudante que participa da rede de tráfico, como “mula”⁶³. Os relatos evidenciaram o receio de que a proximidade do traficante com esse estudante possa facilitar a reprodução, em rede, de compra, venda, recepção e consumo dentro da escola, expondo todos/as, inclusive os/as docentes, à violência das disputas entre os grupos rivais⁶⁴. Talvez essa situação, “para quem está trabalhando no pátio, o lugar de entrada de mãe, vó, vô, cachorro, e carrinho de bebê, entra todo mundo e tu está ali, dando a tua aula e, daqui a pouco tu não sabe mais quem é quem” (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006), faz com que os/as docentes de Educação Física se sintam desprotegidos, ao mesmo tempo em que percebem como tais condições interferem no desenvolvimento da ação pedagógica, visto que parece “evidente que a aula fica muito mais encurtada, no seu tempo” (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006).

A preocupação demonstrada na discussão dos/as docentes no Conselho de Classe a respeito destes estudantes, menores de idade, envolvidos com o tráfico de drogas, e o relato da docente indicam que este é um dos aspectos que vem interferindo na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, principalmente no tempo e espaço-físico pedagógico necessário para aprender.

Nesse sentido, é possível pensar que as pessoas sem perspectivas de conseguir absorção no mundo do trabalho e as crianças e adolescentes ao serem excluídos da escola apresentam maior suscetibilidade a estabelecer contato com a violência, o crime, as gangues e com o mundo da contravenção. Essa idéia se fundamenta em Freitas (2005), quando afirma que a exclusão do sistema social e educacional aumenta a disponibilidade das crianças e adolescente “para a violência e o tráfico de drogas”. Esse autor enfatiza, ainda, que “as precárias condições de sobrevivência de vida familiar fazem com que as crianças e adolescentes procurem formas alternativas de sobrevivência” (p. 83).

A dificuldade dessas pessoas em conseguirem emprego, por estarem muitas vezes distantes dos locais onde buscavam os meios para sustentar a família, ou, ainda, pela dificuldade de se adaptarem ao novo contexto, é, em muitos casos,

⁶³ Indivíduo que exerce a função de transportar drogas, ou seja, “que se faz de correio de drogas” (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0).

⁶⁴ Informações obtidas durante a observação do Conselho de Classe realizado no dia 18 de setembro de 2006 e que se encontra registrado no diário de campo nº 59.

motivo para retornarem aos lugares em que moravam anteriormente (Diário de Campo nº 13, 09/11/2005). Ao retornarem a estes locais, sem as mínimas condições de viver, são convencidas ou até mesmo forçadas pelo poder público a irem embora novamente. Deste modo, neste estudo, utilizo o termo “itinerante” para caracterizar essa mobilidade e permanente pré-disposição destas pessoas em retornarem ao lugar anterior. A expressão itinerante se constituiu a partir da idéia destacada por Martins (2003), que caracteriza como migração temporária o retorno ao local de origem do trabalhador camponês, depois de migrar para outras regiões em busca de ganhos adicionais. Esse autor ressalta que a migração temporária no Brasil acontece desde o final do século passado, onde governantes e fazendeiros de café organizavam “viveiros de mão-de-obra para o trabalho temporário da colheita, redutos dos chamados trabalhadores volantes” (p. 45). Em suma, a expressão itinerante está associada à mobilidade e à pré-disposição de algumas pessoas se deslocarem entre os diferentes espaços geográficos.

Esses deslocamentos de um espaço geográfico para outro, além de provocar o rompimento de relações sociais, exige adaptação ao novo meio social. Essa adaptação inclui novas formas de sociabilização e novos conhecimentos (MENEZES, 1976), ou seja, implica a necessidade de refazerem suas relações interpessoais.

Os relatos a seguir dão uma idéia de como convivem as pessoas, neste contexto social:

É uma comunidade nova, as relações estão começando, as pessoas estão se conhecendo. Tem toda uma disputa, vamos dizer assim, de lideranças na comunidade. Tem todo um estigma, também, na questão da pobreza (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006).

O professor Djavan demonstra concordar com a idéia de que dentro da comunidade existe um espaço de disputa, quando comenta que

São pessoas que vieram de muitos lugares da cidade e se viram de repente num lugar estranho. Alguns vieram contra a vontade, isso é importante de ser colocado e, **quando chegam, o espaço, em vez de se tornar um espaço de reunião e de busca conjugada de esforços, se torna num espaço de disputa** (entrevista realizada em 14/12/2005) [grifo meu].

O professor Francisco frisa que

As pessoas [...] não têm ligação nenhuma com as outras que vieram para cá, porque misturaram pessoas de vários lugares, então, algumas pessoas já se conheciam, outras não. Não dá para dizer que trouxeram uma comunidade de uma área de risco e, os colocaram numa área com o mínimo de estrutura urbana. Há uma idéia que as pessoas se conheciam, mas, as pessoas não se conheciam, e como são pessoas que vêm de uma realidade muito diferente, algumas vieram direto do interior para cá, algumas vieram dessas áreas de risco. Eles têm uma dificuldade muito grande para fazer amizades, para terem relacionamentos com a vizinhança (entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Esses depoimentos contextualizam a dinâmica das relações que se estabelecem entre as pessoas desta comunidade que, por ser constituída de moradores que migraram de diferentes regiões, poderia ser chamada de comunidade de migrantes. Estas relações interpessoais, na visão dos/as colaboradores, interferem de modo significativo no cotidiano da escola e, conseqüentemente, na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física. Observe-se o que dizem alguns docentes a respeito das relações conflituosas estabelecidas na comunidade, que são manifestadas pelos/as estudantes na escola, interferindo no cotidiano de suas ações pedagógicas:

Nas aulas de Educação Física, principalmente em jogos, ao aparecer situações de choque, ou até mesmo falta, como acontece durante o jogo, infração, isto acaba não sendo visto algumas vezes, como parte das ações do jogo, e sim como uma afronta, mesmo que o colega peça desculpa. E, às vezes, eles não pedem, porque o pedir desculpa te remete a um tipo de atitude a ser construída e que nós estamos tentando atualmente. Então, um não pede desculpa e o outro interpreta mal, está feito o bolo. Então, eu diria que isso [...] acaba exercendo uma influência na convivência deles, na aula de Educação Física, e inclusive nas outras aulas, mas na educação física acontece mais, porque existe mais entrechoque (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005) [grifo meu].

-x-

A construção das relações que eles fazem fora da escola [...] interfere muito, por exemplo, ontem mesmo eu tive uma experiência muito negativa numa aula, e os alunos começaram a brigar, por nada e eu percebi que, claro, são rixas, são conflitos que eles estão trazendo de fora da escola. **Então, essas relações que eles têm na comunidade [...] eles trazem aqui para dentro, e isso acaba interferindo em todas as atividades coletivas e, na Educação Física isso dá para ver direto,**

porque a proposta é tentar fazer as atividades mais coletivas. Então, esses conflitos que eles têm fora da escola, aparecem muito aqui dentro (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifo meu].

Se, por um lado, essas falas evidenciam as relações conflituosas entre os/as estudantes, e que o ambiente das aulas de Educação Física é propício às manifestações destas relações que eles/as estabelecem com o grupo, há, por outro, um entendimento de que esses conflitos entre os/as estudantes advêm, em parte, tanto da proposta de incorporar atividades coletivas na rotina das aulas, como pelos diferentes tipos de ruptura e contradições que esse processo migratório produziu. Isto se torna mais claro quando o professor Gioser relata que

A comunidade está se estruturando. Quando tu és transferido de um espaço para outro, isso é um problema social, de relações, não só entre as crianças, mas entre as famílias, entre os pais, as mães, na relação dos adultos que transfere isso para os alunos. **Isso é uma construção na organização deles** (entrevista realizada em 13/09/2006) [grifo meu].

Na perspectiva desse docente, os conflitos manifestados pelos estudantes, na escola, são decorrentes da situação vivenciada por eles no contexto social mais amplo e que o modo como os/as estudantes organizam as relações sociais entre si é um processo a ser construído. Partir das relações que os/as estudantes estabelecem com os outros pode ser uma alternativa válida, mas, para construir um ambiente de relações de solidariedade e respeito às diferenças, nas aulas e na escola, será necessário compreender as formas de sentir, pensar e agir dos/as estudantes que revelam as situações vivenciadas por eles no contexto social. As situações de conflito vivenciadas no cotidiano devem ser analisadas e discutidas pelos/as docentes em conjunto com os/as estudantes, buscando no diálogo encontrar alternativas para a melhoria das relações interpessoais em aula. O professor Gioser salienta que o diálogo e a negociação contribuem para melhorar a convivência entre os/as estudantes quando relata que “consegue discutir e negociar com eles a relação, constantemente, freqüentemente, dia-a-dia, hora-a-hora, estar minuto-a-minuto, mas a gente consegue” (entrevista realizada em 13/09/2006).

Ao analisar a Educação Física escolar como um campo de vivência social, Bracht (1992) afirma que a busca de uma solução coletiva dos conflitos “pode ter como resultado uma melhora nas relações e/ou funcionamento de todo o grupo” (p.

103). O autor destaca, ainda, que “o envolvimento dos alunos na solução” dos conflitos os ajuda a “comprometerem-se e a co-responsabilizarem-se” (p. 104). Além disso, pelo diálogo é possível compartilhar experiências e superar as adversidades que os/as estudantes e docentes enfrentam no cotidiano da escola.

Portanto, o fato dessas relações interpessoais se infiltrarem pelos muros das escolas, refletindo-se diretamente na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física, permite pensar que a escola, como um espaço institucional permeável (SANTOS, 2000), sofre as influências desse processo de migração, decorrente, a princípio, de um mundo varrido por rápidas e profundas mudanças sociais.

O professor Djavan revela que o contexto social onde vivem os/as estudantes da escola vem sendo o centro das atenções do coletivo docente da escola. Para esse docente, o fluxo migratório na comunidade está sendo tomado como referência na elaboração do projeto global da escola quando relata que “é consenso entre o grupo de professores e alvo do nosso futuro Projeto Político-Pedagógico, que ainda hoje recebe pessoas e, está se preparando, pelo que me consta, para receber mais uma leva” (entrevista realizada em 14/12/2005). Parece que a migração continua produzindo o crescimento demográfico da região e, conseqüentemente, a escola pesquisada, por ser a única no loteamento, receberá uma grande quantidade de estudantes. Isto indica que é necessário um planejamento e uma política de organização social, atendendo às necessidades básicas da comunidade, caso contrário, os problemas na região, em curto espaço de tempo, se tornarão mais sérios.

É possível observar que o meio social e cultural em que vive a comunidade escolar assume especial importância no Projeto Político-Pedagógico da escola, em fase de elaboração. A intenção de articular, no cotidiano pedagógico, o universo social e cultural em que a escola está inserida parece de fundamental importância para orientar as ações pedagógicas dos/as docentes que assumem um compromisso com a conscientização e a transformação social e cultural da comunidade. Entretanto, para tanto será necessário que os/as docentes entendam o contexto social no qual estão inseridos e passem a considerar a prática social como fonte de conhecimento de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “a escola, enquanto espaço privilegiado para a participação da comunidade, será um espaço

público de construção e vivência da cidadania, acolhendo manifestações da diversidade cultural e ressignificando o saber gerado na prática social dos educandos” (SMED/POA, 2003-a, p. 81).

Essa preocupação em mobilizar a comunidade tendo em vista a participação e referenciar a ação pedagógica na prática social está descrita na Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã da seguinte forma:

É fundamental que a escola ao construir e desenvolver seu projeto político-pedagógico, tome a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. É fundamental, também, que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o trabalho, o que permite aos pais, funcionários, educadores se apropriarem coletivamente do conjunto de experiência educacional como forma de construção da qualidade de ensino e da democracia escolar, estabelecendo uma relação dialógica entre aquilo que o educando e pais trazem em sua bagagem e a práxis dos profissionais da educação (SMED/POA, 2003-a, p. 34).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, estabelece: “Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (p. 6).

Embora as propostas contidas nesses documentos possam orientar o projeto político-pedagógico da escola, somente será possível construir uma nova organização pedagógica que vise a articular o processo pedagógico da escola com o contexto se houver o comprometimento de todos os segmentos (pais, estudantes e docentes) com a construção de um projeto democrático e participativo. Destaco, ainda, que é indispensável que a legislação se manifeste a favor dos avanços democráticos e reconheça a participação como um direito do cidadão. As conquistas contidas nos documentos oficiais não garantem, por si só, a participação da comunidade escolar na gestão democrática. Para uma participação mais efetiva da comunidade na escola será necessário que o coletivo docente tome a iniciativa de construir estratégias que impulsionem a participação da família, visando à parceria entre comunidade e escola.

A afirmação do professor Gioser, ao relatar que “aqui a gente encontra uma vontade própria da escola, tentando [...] enfrentar as dificuldades e, essa relação da

comunidade com a escola meio pela vontade que ela tem própria, não como uma intervenção de fora, mas como uma vontade própria da escola” (entrevista realizada em 13/09/2006), permite pensar que os/as docentes de uma das escolas pesquisadas parecem comprometidos com uma organização pedagógica que estabeleça inter-relação entre o conhecimento e o contexto social em que a escola está inserida. O estudo evidencia que apesar do Projeto Político-Pedagógico mostrar-se como uma possibilidade de superar as contradições inerentes ao processo de democratização da escola, há, ainda, muito a ser feito pela participação efetiva da comunidade escolar. Nesse sentido, o depoimento do professor Francisco é esclarecedor quando afirma que

Esse grupo ainda não conseguiu, podemos dizer assim, realmente envolver a comunidade de uma forma participativa. Para começar realmente junto com a comunidade. Hoje nós estamos bem dentro desse processo aqui na escola Alfa, a gente está, efetivamente, no ano de 2005, que a gente começou realmente. Começamos a colocar realmente os braços a trabalho mesmo no Projeto Político Pedagógico, que nossa intenção é até o final de 2006, estar com ele bem construído. Pelo menos entre o lance inicial e, que o Projeto Político Pedagógico ficou para 2006. E, mas, ainda, **a gente está engatinhando muito nessa questão com a comunidade** (entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Embora seja possível perceber nos discursos de alguns docentes a intenção de construir um projeto político-pedagógico que oportunize a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, contribuindo para uma nova relação com a comunidade em que as escolas estão inseridas, a efetivação dessa proposta apresenta limitações. O relato transcrito, a seguir, evidencia um dos aspectos que pode ser um limitador da relação/interação dos/as docentes com a comunidade, realidade imediata em que se insere a escola:

A minha relação com a comunidade escolar, é dentro dos muros da escola Alfa, se restringe a isso. Eu acho que isso, **é uma autocritica que eu faço. Isso tem que ser superado, com certeza, não tem como a gente falar no Projeto Político Pedagógico que vai trazer a comunidade, para ser mais participativa no trabalho da escola, se a escola ainda está encastelada dentro desses muros** (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifo meu].

Embora alguns/mas docentes reconhecem que as atuais mudanças sociais interferem direta ou indiretamente na escola, enquanto instituição, inserida num

contexto social, econômico e político, eles/as parecem que se mantêm isolados/as do conjunto das demais práticas sociais por uma “muralha”. Se concordarmos com Konder (1981) de que “é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada” (p. 37), a escola, sendo parte integrante dos fenômenos que compõem a totalidade social, precisaria ser pensada no conjunto das demais práticas sociais. A escola que pretende impulsionar mudanças no contexto social do qual faz parte precisa, além de incorporar no seu cotidiano pedagógico ações baseadas na inclusão, na participação, no diálogo, em iniciativas que favoreçam a transformação dos/as estudantes, “estar procurando o novo, estabelecer uma boa relação com a comunidade” (professor Gioser, entrevista realizada em 13/09/2006). Nesse sentido, é possível pensar que para poder tirar a escola do seu isolamento, será necessário entender que o papel dos/as docentes vai além da sua ação pedagógica no âmbito das aulas de Educação Física. A idéia de a escola estar construindo ações que buscam estabelecer uma relação com a comunidade que favoreça a transformação das pessoas aparece no relato do professor Gioser, quando afirma:

É possível construir, a escola sempre em movimento e, eu acho que se constrói é no dia-a-dia, no que a gente faz mesmo, é na vontade de acertar, e a escola tem que está viva nesse sentido. No sentido **de estar procurando o novo, estabelecer uma boa relação com a comunidade**. Eu acho que é isso. O resultado disso tem que ser a transformação das pessoas. **E eu acho que isso a gente consegue aqui nessa escola, nós conseguimos transformação. [...] eu acho que a gente pode transformar as pessoas. E quem transforma a sociedade são as pessoas**. Então, é um processo muito mais lento realmente, tu não vai ver de repente de um ano para o outro, a transformação social. Vai levar muito mais tempo para haver essa transformação. Porque as pessoas é que vão transformar a sociedade (entrevista realizada em 13/09/2006).

Pensar em mudar a ação pedagógica nas aulas de Educação Física, visando à transformação dos/as estudantes, significa, portanto, compreendê-la como parte de um todo. No entanto, será necessário reconhecer que nas aulas de Educação Física também se “vive as contradições inerentes ao contexto social em que se desenvolve” (AZEVEDO, 2004, p.125).

Eis aí delineado um dos desafios a ser enfrentado pelos/as docentes de Educação Física, em sua ação pedagógica nas aulas. O fato de a escola se situar

numa comunidade onde os/as estudantes se caracterizam pela mobilidade geográfica, tendo dificuldades de estabelecerem um vínculo com a escola e com o grupo que constituem as turmas, em que os estudantes vivem as contradições que são oriundas das mudanças sociais, pode ser considerado um dos aspectos que vem desafiando os/as docentes de Educação Física a buscarem alternativas em sua ação pedagógica. Nesse sentido, seria fundamental promover nas aulas de Educação Física atividades de cultura corporal e esportiva que possibilitem construir vínculo entre os/as estudantes. Penso que é possível nas aulas de Educação Física contribuir para promover no/a estudante o sentimento de pertencimento ao grupo que constitui as turmas e a escola, desde que a ação pedagógica, através dos conhecimentos específicos da área, privilegie atividades de interação, de auto-organização e aprendizagem coletiva.

Retomando a idéia, mencionada anteriormente, sobre a relação escola e comunidade, é importante que os/as docentes percebam as limitações que envolvem as relações entre a escola e o contexto social em que vivem os sujeitos que nela se inserem. Porém, é necessário considerar que essa percepção pode contribuir tanto para que os/as docentes se mantenham refugiados no interior das escolas, quanto para romper com esse isolamento.

A respeito dos aspectos que podem estar impedindo a escola de avançar na construção coletiva do projeto pedagógico, o professor Francisco apresenta a seguinte reflexão:

É muito forte o **choque cultural**, entre a nossa vida fora da escola e essa carga, esse cotidiano que esses alunos trazem para gente. É muito forte, é uma diferença muito grande, **é uma diferença de mundo, [...] que eles vivem é muito grande, e, para gente choca muito não só a carência deles, como a violência que eles estão expostos. E muitas vezes como mecanismo de defesa a gente não quer muito sair desse muro da escola, para se defender**, psicologicamente falando, [...] para não se deprimir vendo muitas coisas e que a gente ouve. Aquela coisa que as pessoas dizem, o que os olhos não vê o coração não sente. Então, [...] a realidade choca muito mais do que você saber que ela existe. Então muitas vezes a gente usa como mecanismo de defesa, eu acho, pessoalmente falando, eu uso isso, ao menos às vezes que poderia ir. Para não se chocar tanto (entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

O relato ora transcrito evidencia que as condições de miserabilidade e de vulnerabilidade social em que se encontram os/as estudantes muitas vezes tocam emocionalmente alguns/mas docentes. Esse colaborador deixa subentendido que não está indiferente às situações de vida dos/as estudantes e do contexto social em que atua. Acredito que compreender as dificuldades vividas pelos estudantes em seu cotidiano pode ser um dos caminhos para uma ação pedagógica mais articulada e comprometida com a interação entre escola e comunidade. Nesse sentido, expressei a minha concordância com Freire (1998), quando afirma que o conhecimento ajuda a diminuir os danos causados pela realidade, possibilitando alternativas para uma ação pedagógica e política que interfira para mudar a realidade. O autor ressalta ainda que

o conhecimento sobre o terremoto desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade [...]. Não posso estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A constatação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade (p. 86) [grifo do autor].

Enquanto alguns docentes fazem uma análise crítica acerca do isolamento entre escola e contexto social, outros expressam discordância a respeito da participação dos pais no espaço escolar. É o que revela o depoimento a seguir:

Bom, eu sinceramente. É o seguinte, eu não gosto muito de pais dentro de escola. Nunca gostei. Até porque teve uma época aqui nessa escola, que o slogan era assim, comunidade dentro da escola, os pais dentro da escola e foi um período muito horrível [...]. Eu acho que pai perto demais nesse período escolar, só atrapalha. [...] Eu acho que enquanto se pode resolver dentro da escola o problema que o aluno está criando seja ele qual for. Eu acho mais saudável para o aluno. [...] isso é uma opinião completamente pessoal, quanto mais longe eles ficarem melhor para o aluno, porque eles já têm o convívio em casa, **se eles não conseguiram fazer, com os filhos [...] o que era necessário, ou dar limites, ou serem mais afetivos. [...] Se eles não conseguiram**, o que que eles vêm fazer dentro da escola, atrapalhar, com certeza. [...] E nem pensando em casos mais drásticos assim, que os pais sejam traficantes, ou criminosos. Até aqueles que são trabalhadores, mas que têm um pensamento mais curto. [...] **Então, não incentivam muitas vezes, não valorizam o próprio filho, não elogia, nada disso, então, a criança chega aqui, já sem essa coisa básica que deveria ter todo o ser humano. E a gente procura dar isso para ele.** E muitas vezes se os pais freqüentam muito a escola, eles se encolhem e a gente não consegue de repente passar para

o aluno, uma outra idéia, do que possa ser um relacionamento. (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006) [grifos meus].

A visão dessa docente sobre a participação dos pais na escola pode ser considerada como uma aparente resistência à proposta de construir um processo democrático e participativo com a comunidade escolar. Do mesmo modo, a fala da docente enfatiza os problemas vivenciados pelos estudantes junto a suas famílias, responsabilizando os pais pelas deficiências nos aspectos afetivos e emocionais dos filhos. A respeito da crítica expressa pela docente em seu depoimento, Tedesco (1998) afirma que “os professores percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa de aprendizagem” (p. 73). Para o autor, a socialização se dá por meio de dois processos básicos: o da “socialização primária” e da “socialização secundária” (p. 31). A socialização primária é aquela que se estabelece na infância através dos vínculos de afetividade e a socialização secundária é o processo seguinte com a integração do indivíduo na sociedade. No passado, havia um consenso de que à família cabia a socialização primária, enquanto que a socialização secundária seria função da instituição escolar, ou seja, a família tinha a responsabilidade de cuidar, ensinar valores e socializar seus filhos e a escola assumia a atribuição de construir conhecimentos. Essa delimitação das funções educativas que a escola e as famílias exerciam vem se diluindo ao longo dos tempos. Nesse sentido, Tedesco (1998) contribui com uma coerente análise, afirmando que enquanto

a família socializava, a escola podia ocupar-se a ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado, mas começa a ser objeto de novas demandas para as quais não está preparada (p. 73-4).

Portanto, quando a professora Laura manifesta a sua contrariedade à participação dos pais na escola, isso pode estar relacionado à definição de papéis a serem desempenhados pela escola e pela família, no momento atual.

Observe-se, no relato a seguir, como outra docente percebe a interação social dos estudantes dentro da escola e nas aulas de Educação Física:

Me chama bastante atenção hoje em dia e **a gente vem discutindo na escola**, como um todo, principalmente, nos Conselhos de Classe. [...] A gente vem percebendo, isso é uma coisa que de certa forma me angustia tanto, **cada vez mais a gente vem fazendo algumas coisas que anteriormente a gente entendia que eram da família**, que são essas questões de socialização mínima para viver em grupo, [...] **as crianças estão chegando na escola** e estão tendo que, vamos dizer assim, se relacionar, conviver, conhecer, um espaço que não é até então conhecido por eles, **sem esse mínimo, que eu entendo como necessário para gente bem viver em grupo**. Então, a gente percebe nas nossas discussões [...] essas questões, bem como, na Educação Física (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006) [grifos meus].

É possível perceber nas falas ora transcritas que a socialização dos/as estudantes pauta as discussões entre os/as docentes.

A escola, nos dias de hoje, vem assumindo uma parte significativa da “socialização primária” das novas gerações, além de “cada vez mais [...] abarcar questões, como de saúde e de encaminhamentos” (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006). Essa docente revela que a escola, ao assumir o papel de proteger os interesses dos/as estudantes, no sentido de suprir suas deficiências, “termina sendo mais visto pela família como um espaço, onde que a criança está bem cuidada, lá ela vai se alimentar, ela vai fazer coisas que lhe dão prazer” (entrevista realizada em 18/10/2006).

É possível perceber no relato transcrito a seguir que no atual contexto social a escola assume um papel importante na formação e educação dos/as estudantes. A professora Jane expressa que

vivendo o tempo que se vive hoje. Um tempo que eu entendo como bom, mas ao mesmo tempo difícil, com **questões sociais, violência, empobrecimento, situações, enfim, desajustes, às vezes, da família. A escola tem um papel muito importante nesse contexto todo com relação às crianças** (entrevista realizada em 18/10/2006) [grifo meu].

É importante ressaltar que essa discussão em torno dos papéis desempenhados pela família e escola, a partir dos aspectos revelados pelos/as docentes, em seus depoimentos, pode demonstrar que eles conseguem visualizar a Educação Física para além do contexto específico de aula, ou seja, no contexto mais amplo da vida escolar na qual a ação pedagógica se estabelece.

Se, por um lado, os depoimentos dos/as docentes de Educação Física possibilitaram conhecer suas inquietações acerca da participação dos pais no processo de democratização da escola, permite, por outro, pensar o quanto o processo de socialização do indivíduo, bem como sua aprendizagem, sofre influência das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

Essas mudanças no papel socializador da família é considerada por Tedesco (1998) como uma conseqüência do processo de “modernização social” que promoveu a “incorporação da mulher ao mercado de trabalho” (p. 33).

Nesse sentido, é possível pensar que, se por um lado a inserção da mulher no mercado de trabalho significou uma conquista social, provocou, por outro, mudanças na dinâmica das relações familiares, além da redução do tempo para cuidar e educar os filhos.

A essa reflexão é necessário acrescentar que as mudanças na organização social do trabalho demandam cada vez mais trabalhadores qualificados. Nas classes populares se concentram, no entanto, os segmentos mais desqualificados para o mercado de trabalho, compondo as mulheres um segmento da população com baixo grau de escolaridade. Elas, por conseqüência, encontram restrições de acesso ao mercado de trabalho. Assim, as mulheres das classes populares permanecem cuidando da casa (barraco), sendo esposa e mãe. Isso, se minimiza a questão da socialização primária, não a elide, no entanto, dado o próprio processo formativo dessas mães, em geral extremamente precário.

Considero, ainda, pertinente como forma de contextualizar a discussão, observar o depoimento a seguir:

A entrada da mulher no mercado de trabalho, eu penso que, às vezes, o desconhecimento da importância de um acompanhamento mais de perto nos primeiros anos da vida da criança, que a gente entende, nós como educadores [...] acreditamos e sabemos da importância do investimento de todas as ordens, de carinho, de atenção, de zelo, de acompanhamento das atividades escolares. **Não sei se esses pais estão trabalhando tanto, ou andam com problemas financeiros, sociais, enfim, que de repente não têm aquelas condições de acompanhar a escolaridade das crianças** (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006) [grifos meus].

Esse depoimento revela que a docente está atenta às demandas da sociedade atual. Do mesmo modo, permite considerar que o papel socializador da família vem sofrendo influência das mudanças sociais decorrentes do processo de industrialização.

Se por um lado a inserção da mulher no mercado de trabalho significou uma conquista social, por outro, essa mesma conquista ocasionou novos posicionamentos tanto da mulher quanto do homem, que se refletiram na família. Sobretudo, significou menos tempo de dedicação aos filhos e ao desempenho da função educativa dentro da família.

Desse modo, é necessário considerar que no atual contexto social, o papel socializador da família parece estar confuso, passando a dividir a responsabilidade da educação dos filhos especialmente com a escola ou, ainda, como no entendimento do professor Joarez, com “a TV, ou a rua, às vezes os dois são os donos, os pais deles, que distorce os valores” (entrevista realizada em 09/10/2006). Nessa mesma perspectiva, Tedesco (1998) argumenta que a televisão como agente socializador altera significativamente o processo de socialização e de desenvolvimento cultural das novas gerações.

Os relatos transcritos anteriormente deixam bem claro que a escola vem assumir, também, o processo de “socialização primária” que era de responsabilidade da família. Essa múltipla função no processo de socialização dos/as estudantes, pode-se afirmar, interfere diretamente na organização da ação pedagógica pelos/as docentes, assim como nas aulas de Educação Física, uma vez que as dimensões afetivas, emocionais e psicológicas passam a fazer parte da aprendizagem, juntamente com os conhecimentos específicos das áreas de conhecimento. A respeito das várias dimensões que se entrelaçam na ação pedagógica na Educação Física, observe-se o que revela o professor Francisco:

A questão nutricional, todos os fatores que a miséria, repercute numa criança, no adolescente, e que vai refletir direto no nosso trabalho, que para mim, não precisa nem dizer, que é obvio, se eu trabalho numa escola de periferia, com crianças mal nutridas, com crianças com carências afetivas, tremendas, que eles chegam aqui, tudo que eles querem, nós fizemos. Eu acho um sarro, tem vários alunos que me chamam de pai, vários. [...] **Como é que uma criança que vive uma realidade de família desestruturada, ou que nem tem família, às vezes, que tem carências afetivas, carências psicológicas fortes,**

carências emocionais, carências nutricionais, como é que isso, isso não vai refletir na minha aula, claro que isso vai refletir, reflete diretamente. E até nas relações que eu crio com eles, porque de repente, se eu não for de repente professor afetivo com alguns alunos, eu não vou conseguir me aproximar nunca (entrevista realizada em 07/12/2005) [grifo meu]

É importante assinalar, ainda, que o docente no relato ora transcrito sugere, mesmo que implicitamente, que a nova estrutura organizativa da família interfere no processo de “socialização primária”. Vale mencionar que nesta comunidade a organização familiar, na maioria das famílias, não apresenta estabilidade ou consangüinidade, como na estrutura familiar tradicional. O professor Francisco, ao mencionar a afetividade como um aspecto fundamental para a interação entre docentes e estudantes, permite entender que ela pode contribuir para gerar um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

O professor Djavan enfatiza, em sua narrativa escrita, que a realidade social dos/as estudantes exigiu que as dimensões afetivas e psicológicas, além dos aspectos motores e cognitivos, fossem incorporadas a sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física:

Nessa escola aprendi a olhar a realidade do mundo com outros olhos, tive lições práticas de muita teoria. Foi uma relação desenvolvida nos dois sentidos: ao praticar buscava embasamento; ao buscar embasamento tornava-me potencialmente mais atento. Não somente pela necessidade da proposta por ciclos, **mas pela realidade que encontrei, alterei meus critérios para compor as aulas e avaliar os alunos. Além dos critérios cognitivos, motor e afetivo, a dimensão sócio-cultural passou a ter um peso decisivo em meu trabalho, incluindo aí também, definitivamente, noções de psicologia e de relações familiares** (narrativa escrita, 07/01/2006) [grifo meu].

O relato desse docente indica que sua ação pedagógica surge das necessidades concretas do contexto social dos/as estudantes. Portanto, é possível perceber, de modo implícito, no depoimento deste docente, uma tendência em privilegiar em sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física a realidade social dos/as estudantes.

Embora transpareça no discurso de alguns docentes que muitos ainda permanecem encastelados no espaço interno da escola, eles conseguem de certa

forma demonstrar, tanto em seus relatos, como nas aulas observadas, uma vontade e preocupação de pensarem a Educação Física numa nova perspectiva, crítica.

Em relação à contextualização social nas aulas de Educação Física, parece pertinente a visão de Bracht (1987), de que “não podemos prescindir de uma análise crítica que possa identificar o papel social” que a Educação, e especialmente a Educação Física, exerce neste momento histórico de nossa sociedade (p. 180).

Como já mencionado, nos relatos dos/as docentes, para darem conta das condições precárias dos/as estudantes, encontra-se a desestrutura familiar, as más condições de vida, o desemprego e a migração constante dessas pessoas pelas diferentes regiões da cidade. Como já discutido anteriormente, à luz dos depoimentos apresentados, para algumas pessoas os fatores estruturais teriam sido determinantes para forçar o movimento migratório, mas, para outros, mudarem de lugar ou de cidade indicaria o desejo de melhorar as condições de vida. Porém, possivelmente há outros motivos que levam as pessoas a mudarem de bairro e os/as estudantes das escolas, fenômeno, como também já apontado, que interfere diretamente na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física.

Os depoimentos, a seguir, indicam os possíveis motivos que levam as pessoas a mudarem o seu local de residência ou de bairro.

O ambiente familiar e afetivo instável pode também contribuir com a migração dos/as estudantes entre as escolas. A professora Jane, em seu relato, revela que a separação de casais com relacionamento insatisfatório, rompendo com os vínculos familiares, também tem levado algumas pessoas das comunidades escolares a se deslocarem de uma região a outra da cidade, e, conseqüentemente, os/as estudantes a migrarem de escola:

Aquela aluna foi embora, e foi **por uma circunstância de separação, do pai e da mãe, quer dizer a mãe mudou de bairro, e daí a menina escolheu ficar com a mãe, e a menina, então, sai da escola em função do novo bairro e o menino permanece.** Então, também existe essa possibilidade, existem outras possibilidades e motivos de transferência. Tanto de ida, quanto de retorno (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006) [grifo meu].

Essa declaração indica que o rompimento nas relações de convivência entre os membros de uma família pode ser um dos aspectos que tem influenciado a migração das pessoas de um bairro a outro.

Se direcionarmos nosso olhar ao âmbito familiar, é possível visualizar que a convivência familiar é um dos aspectos que vem sofrendo severa influência das mudanças na sociedade atual.

A professora Jane revela, ainda, que esse processo migratório ocorre, também, entre escolas de uma mesma região.

A gente percebe que acontece com um número significativo de alunos, até a gente comenta, às vezes, os alunos estão na escola e de repente saem e vão para uma escola ali pertinho, que é uma estadual. Às vezes vão à escola por um determinado tempo e daqui a pouco, eles mudam para uma escola do estado, ou coisa que equivale. Eles não mudam de cidade ou bairro, mas terminam saindo da escola. Há uma preocupação em manter os alunos na escola, por isso, a gente conversa bastante sobre isso. Então, a gente entende, eu pelo menos entendo que há e houve, vamos dizer assim, um momento de falas muito negativas com relação à proposta de ciclos, tipo, a escola de ciclos é fraca, a escola de ciclos é tal. [...] Imagino que um pai que continua morando próximo e o filho que estava em nossa escola saem e vai para escola estadual ali do lado, não vejo outro motivo, quando tem alunos saindo da escola e continuam na mesma localidade e moradia. Então, a gente também escuta, por vezes, na TV, em jornal, um grande movimento contrário à proposta de ciclos. Então, eu imagino que muitos pais pensam assim, vou colocar meu filho numa escola mais forte (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006).

É possível perceber, no relato transcrito, que a concepção tradicional de avaliação da escola seriada ainda se encontra presente, contribuindo com o processo de migração, quando a professora declara que a transferência de estudantes para outras escolas ocorre porque consideram o ensino em ciclos “fraco”. Se essa é a visão de alguns pais, me parece que o sentido atribuído à escola ainda está relacionado ao processo da não retenção, princípio de avaliação adotado pela escola em ciclos de formação. Ainda é muito freqüente, tanto entre os pais como entre alguns docentes, associar-se a qualidade e a superioridade do ensino e aprendizagem com a repetência escolar.

Este pensamento é influenciado, segundo a docente, pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e os jornais, visto que exibem reportagens atribuindo a responsabilidade pela defasagem de conhecimentos dos/as

estudantes ao sistema de ensino por ciclos de formação. Trata-se, nesse sentido, de uma disputa ideológica difícil de ser vencida pelo sistema escolar, dado o próprio poder dos meios de comunicação.

Ainda, para alguns docentes, a não retenção tem gerado falta de interesse dos/as estudantes pelos estudos. O comentário de um docente, transcrito a seguir, contribui para ilustrar o que pensam alguns docentes a respeito do processo de avaliação e progressão continuada⁶⁵. O Projeto Escola Cidadã propõe uma avaliação processual, diagnóstica e investigativa cujas informações permitem redimensionar a ação pedagógica e educativa. Nessa perspectiva, a avaliação do/a estudante se organiza em três modalidades, formativa, sumativa e especializada⁶⁶ (SMED/POA, 2003-a). Observem como esta perspectiva de avaliação é percebida pelo professor Joarez:

Como não tem nota, o aluno não tem o interesse suficiente, pois, mesmo que ele não estude, ele vai para frente, mais vai sem saber, e aí, é o que eu digo sempre, a gente está formando analfabeto funcional (entrevista realizada em 09/10/2006).

Esse relato evidencia que a avaliação formal, pela qual se atribui a cada estudante um valor (nota) pela quantidade de conhecimentos e habilidades adquiridas, parece ser, ainda, o grande motivador da aprendizagem. Essa lógica de avaliação se faz presente ainda entre os/as docentes das escolas pesquisadas. Seria interessante refletir, nesse sentido, se apenas um projeto que altera o processo de avaliação é suficiente para romper com uma concepção de avaliação, construída há décadas. É provável que esse rompimento só seja possível a partir de

⁶⁵ Na progressão contínua, não é prevista a retenção do/a estudante no ciclo. Além dos encaminhamentos durante o ano, a diferenciação na forma de progressão busca garantir a aprendizagem do aluno baseando-se em seu processo. Nesse sentido, há três tipos de progressão: simples, com plano didático-pedagógico de apoio e progressão sujeita a uma avaliação especializada.

⁶⁶ A **Avaliação Formativa** do/a estudante é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico e concebendo o conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos e, se refere ao desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante para o trimestre. A **Avaliação Sumativa** é realizada no final de cada ano ciclo e consiste no diagnóstico geral. O conselho de classe participativo decidirá o tipo de progressão do/a estudante. A **Avaliação Especializada** é realizada quando o/a estudante apresentar necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais. A partir das dificuldades apresentadas pelo/a estudante será elaborado um plano didático-pedagógico de apoio, individualizado, respeitando as características especiais e proporcione condições de superação destas dificuldades (SMED/POA, 2003-a, p. 49).

uma mudança na concepção do processo ensino e aprendizagem, por parte dos/as docentes e pais. Esse tema se encontra problematizado em Freitas (2005), quando afirma que no interior da avaliação, os pólos da eliminação e manutenção se debatem, destacando que a ação educativa está intimamente ligada “a forma como se concebe a resolução dessa contradição” (p. 62). Portanto, algumas idéias precisariam ser incorporadas pelos/as docentes e pais para que tal contradição seja superada: a idéia de que o papel da escola e seu processo pedagógico é assegurar a aprendizagem; a idéia de que o tempo de aprendizagem de cada estudante é único, e a idéia de que a aprendizagem do/a estudante é um processo e se desenvolve a cada dia, na interação como o/a docente.

Acredito que as aulas de Educação Física poderiam despertar o interesse do/a estudante a permanecer na escola, desde que a ação pedagógica possibilitasse aprendizagens significativas para o desenvolvimento pessoal e de uma coletividade. Nas aulas de Educação Física essas aprendizagens poderiam ser mediadas pelos conhecimentos específicos da área, tais como ginástica, dança, jogos e esporte, que privilegiam a participação, solidariedade, criatividade, socialização e a cooperação, contribuindo para que o/a estudante se sinta envolvido e pertencente ao grupo e à escola. Nesse sentido, os conhecimentos específicos da Educação Física são muito férteis e, a meu ver, podem possibilitar ao estudante aprender a conviver em grupo, contribuindo significativamente para o processo de socialização.

A ação pedagógica nas aulas de Educação Física, ao vincular conhecimentos específicos da área com a realidade dinâmica e concreta dos/as estudantes, pode oportunizar a eles a compreensão de seus limites e possibilidades, além de aprender sobre o contexto social em que vivem.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar, também, o fluxo migratório das famílias e, conseqüentemente dos/as estudantes, como um fenômeno social que vem interferindo no cotidiano pedagógico dos/as docentes e na dinâmica das aulas de Educação Física.

Esse processo contínuo de migração dos/as estudantes tem alterado permanentemente a constituição das turmas, influenciando em sua enturmação. Acredito que aqui a Educação Física tem um papel fundamental, tendo em vista que por meio

de práticas corporais é possível aproximar os/as estudantes, mediante uma ação pedagógica que valoriza o processo coletivo.

A incerteza do modo como a turma estará constituída nas aulas de Educação Física pode ser um dos fatores que vem dificultando organizar previamente a ação pedagógica. Entendo que conhecer as características individuais dos/as estudantes e em seu conjunto na turma poderia ser um ponto de partida para a organização da ação pedagógica das aulas de Educação Física.

No que diz respeito à organização da ação pedagógica, o professor Francisco relata que “aula toda organizadinha no planejamento do professor, não funciona dessa forma na escola da periferia. É muito complicado”. Observe-se o que nos revela esse docente quando aborda alguns aspectos que se articulam entre as várias dimensões na sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física:

O aluno da periferia tem um limite de tolerância muito pequeno, e, ele não consegue trabalhar muito com a crítica, então, é muito complicado [...] **É que ele não quer ouvir críticas, eles têm um limite muito pequeno a uma crítica e, principalmente a uma crítica, normalmente, de algum erro que ele fez, ou de alguma dificuldade que ele tem.** Então, isso prejudica muito o relacionamento entre eles, principalmente nos esportes coletivos (professor Francisco, entrevista realizada em 07/12/2005) [grifos meus].

Se, por um lado, o relato desse docente pode indicar que o fato dos/as estudantes morarem na periferia influi na organização prévia da ação pedagógica, por outro, pode sugerir, também, que os/as docentes de Educação Física precisam lidar com a improvisação da ação pedagógica nas aulas, ao se depararem com turmas que continuamente alteram sua composição.

Além disso, é necessário considerar que outros fatores podem estar interferindo na organização prévia da ação pedagógica. Ao investigar o planejamento de ensino dos professores de Educação Física da RME/POA, Bossle (2003) apresenta algumas limitações do planejamento das aulas de Educação Física:

As limitações impostas aos professores pela ausência de tempo e espaço para planejar, falta de orientações sobre o planejamento e, as dificuldades com relação às inovações curriculares implantadas pela nova Proposta podem ser compreendidas como ligadas diretamente entre si,

como limitação ao planejamento de ensino coletivo e, de forma conseqüente, por provocar o isolamento e a individualização dos professores que não entendem ou não aceitam esta possibilidade na prática educativa (p. 205).

Convém ainda destacar que a improvisação pode comprometer uma ação pedagógica que pretende promover a cooperação, solidariedade, respeito pelo outro, responsabilidade e autonomia, a partir dos conhecimentos específicos da área, tais como jogos, esportes e danças.

Acredito que alguns desses conhecimentos que são desenvolvidos nas aulas de Educação Física precisariam, para sua realização, o envolvimento dos/as estudantes como um coletivo, na medida em que o relacionamento interpessoal e de grupo assume importância vital nas aulas. É preciso considerar, no entanto, que a contínua alteração na composição das turmas, dada a migração, pode influir fortemente no desenvolvimento da dimensão coletiva do trabalho a ser realizado pelos/as estudantes nas aulas.

Porém, diante do que foi apresentado, é necessário que os/as docentes de Educação Física continuem investindo na ação coletiva com os/as estudantes, pois ao desenvolver em suas aulas a organização coletiva estará oportunizando aos estudantes conviver com a diferença, além de exercitar suas habilidades de liderança. Considero que através do trabalho coletivo os/as estudantes aprendem a se organizar em grupo para resolverem seus problemas, podendo influenciar no processo de consciência coletiva. A forma como os/as estudantes se organizam em grupo e as interações pessoais que estabelecem podem contribuir para desenvolver novos valores e o sentimento de pertencimento à turma, à escola e ao bairro. Esse procedimento pedagógico serve de referência para integrar conhecimentos específicos da Educação Física. Embora com níveis diferentes de percepção, os relatos transcritos a seguir expressam essa idéia da seguinte forma:

Eu sempre faço muito trabalho em cima de valores, também. Mas, sempre apoiado em coisas de Educação Física, em jogos, chamo atenção num jogo competitivo, por exemplo, à desonestidade, quando um quer dar uma roubadinha. [...] Então, valorizo, também, essa parte, dando limite, a própria socialização, o trabalho em equipe, tem toda essa ênfase assim por trás (professora Laura, entrevista realizada em 30/10/2006) [grifos meus].

-x-

[...] a historia do prazer de pertencer a um grupo, com prazer de se colocar, não com constrangimento em se colocar. Em saber mesmo que a tua, vamos supor, sugestão não seja a que vai ser a definitiva, ou a decisão para aquele momento ou, a proposta mais aceita, mas que tu foi ouvida, que tu foi respeitada, quando tu te colocou e, isso eu acho que cada vez mais acontece. Então, eu acho que isso vem sendo construído. (professora Jane, entrevista realizada em 18/10/2006).

A diversidade das relações sociais e culturais da comunidade escolar parece ser um outro aspecto que vem interferindo na organização da ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Tal constatação é possível de ser percebida no relato transcrito a seguir:

Como eles vieram de diferentes localidades, tinham diferentes escalas de valores, me parece natural que o diálogo seja difícil, inclusive, o próprio diálogo é algo a ser desmistificado. [...] Então, assim, essa diversidade, e, às vezes até uma certa, um certo antagonismo entre eles, a meu ver, dificulta a possibilidade de organização e de busca de identidade (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005).

O fato de viverem, nestes bairros, grupos sociais com características culturais e sociais diferenciadas demonstra a tendência heterogênea da comunidade escolar, sugerindo aos docentes de Educação Física uma ação pedagógica voltada à diversidade, onde os estudantes que migram de diferentes regiões não tenham que abrir mão de sua cultura original.

Dentre o conjunto de princípios que orienta a organização curricular em Ciclos de Formação – Projeto Escola Cidadã⁶⁷, talvez o princípio 35, transcrito a seguir, dê conta de acolher as “manifestações da diversidade cultural e de pensamentos existentes na comunidade, através do diálogo e da reflexão coletiva” (SMED/POA, 2003-a, p. 83):

Um currículo que acolha a diversidade, que explique e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser. (SMED/POA, 2003-b, p. 43).

⁶⁷ Os princípios da Escola Cidadã elaborados no I Congresso Constituinte, em 1995, foram ampliados no II Congresso Municipal de Educação realizado em 1999.

Este, a meu ver, é, entre outros, um dos grandes desafios pedagógicos que as escolas e os/as docentes de Educação Física vivenciam neste momento. Essa diversidade cultural existente na comunidade, que é revelada no espaço escolar, pode ser entendida como um dos aspectos que tem interferido na concretização do projeto político pedagógico – em construção –, na busca, enfim, de proporcionar novas formas de interação no espaço escolar, além de criar uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola. Entre as interações que acontecem no espaço escola, as que mais favorecem, segundo a SMED/POA (2003-a), “aprendizagens significativas são as interações no trabalho cooperativo e coletivo, pois é nele que as crianças podem confrontar os seus pontos de vista” (p. 16).

Para finalizar minha análise, elegi o relato do professor Francisco para retomar a idéia, já apresentada anteriormente, por Esteve (1995), de que o sentimento de desencanto e desilusão afeta hoje muitos/as docentes:

A expectativa como professor, eu acho que ela mudou, no sentido que são onze anos de magistério. Já passei por dois municípios, estou hoje no 3º município em escola pública. E você começa a ver que a própria maturidade ajuda a ver que aquele imediatismo que a gente tem o sonho de acreditar que vai concretizar as coisas em curto prazo, ele desmorona. Aquilo começa, aquele castelo de areia que você faz e acha que consegue [...] ver o resultado desse trabalho. De repente esse ano, eu vou conseguir fazer as crianças terem menos preconceitos, as crianças a serem mais críticas, as crianças e adolescentes, lógico, a verem o mundo de uma forma diferente e aí tu começa a perceber no trabalho com a escola que a escola cada vez mais está inserida no contexto. E se este contexto não for trabalhado junto, o trabalho da escola tranca muito, e daí, ele fica uma luta muito ferrenha com passos muito pequenos, os avanços muito pequenos quando esse contexto fora da escola não está junto. [...] E, por não conseguir essa inserção maior da comunidade dentro da escola, eu acho que esse meu idealismo foi esmorecendo, ele foi diminuindo, porque eu comecei a ver que o sonho começou a ficar mais difícil, porque o sonho não depende mais só da escola. A escola está num contexto, e não adianta só aquele grupo de profissionais da escola estar sonhando, se esse grupo não consegue, não consegue não sei por que, isso é uma outra questão. Mas, esse grupo ainda não conseguiu, podemos dizer assim, realmente envolver a comunidade de uma forma participativa (entrevista realizada em 07/12/2005).

Para fazer algumas sínteses e tecer algumas considerações que colocam em evidência as categorias que emergiram da pesquisa realizada, é possível voltar, agora, ao ponto de partida na tentativa de responder ao problema proposto pela pesquisa: como as profundas mudanças histórico-sociais vêm interferindo na ação

pedagógica dos/as docentes de Educação Física que atuam no contexto escolar em ciclos de formação, a partir da perspectiva desses mesmos docentes?

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Não há saber nenhum que esteja pronto e completo. O saber tem historicidade pelo fato de se constituir durante a história e não antes da história nem fora dela. Então, o saber novo nasce da velhice de um saber que antes foi novo também. E já nasce com a humildade – de quem espera que um dia envelheça e suma, para que outro o substitui.

Paulo Freire⁶⁸

Mais do que cumprir uma exigência da prática acadêmica, mais precisamente esta Dissertação de Mestrado, a minha intenção foi de conhecer as percepções dos/as docentes de Educação Física sobre as profundas mudanças na sociedade contemporânea e a sua influência sobre a ação pedagógica. O meu propósito, a partir da visão dos/as docentes de Educação Física, foi compreender a relação que essas mudanças têm com o cotidiano escolar e como elas vêm interferindo na ação pedagógica destes/as docentes.

Destaco, nesse sentido, inicialmente, que o processo vivenciado nesta pesquisa me deixa uma série de aprendizagens. Uma delas é que o conhecimento está atrelado às circunstâncias históricas e, por isso, esse conhecimento é instável, dinâmico e sempre provisório.

É preciso esclarecer ainda que a riqueza das experiências vivenciadas foi muito maior que as possibilidades de colocá-las no papel e analisá-las, uma vez que a realização de uma pesquisa implica fazer um recorte, adotar um modo de olhar o que se pretende analisar. No caso, foi necessário realizar um esforço na procura de uma maior aproximação com o contexto social pesquisado, dando maior visibilidade aos conhecimentos construídos.

Alguns pressupostos, oriundos do referencial teórico, possibilitaram que me aproximasse da realidade concreta vivenciada pelas escolas, e construísse, a partir

⁶⁸ Freire, P. Cadernos de Formação Leitura do Mundo. in Cadernos Pedagógicos nº4. Congresso Constituinte: Eixos Temáticos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, abr. 1995.

daí, uma síntese dialética envolvendo o saber teórico adquirido e o cotidiano dos/as docentes de Educação Física.

Lembro, a propósito, que segundo a perspectiva de alguns autores o acelerado avanço científico e tecnológico, os novos padrões de produção, as modificações na organização social do trabalho e as novas modalidades de consumo são indícios das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Essas mudanças têm atingido de modo incontestável a nova configuração social da atualidade, de que não foge a escola e, tampouco, as ações pedagógicas.

Para alguns autores, as novas tecnologias são determinantes do cenário de mudanças atuais. Para outros, as mudanças representam um rompimento com o paradigma da modernidade que caracterizou o século XIX e boa parte do século XX. Há, ainda, aqueles, entre os quais cito Jameson (2004), que argumentam que essas mudanças estão longe de expressar uma nova sociedade. Para o autor, a sociedade contemporânea continua sendo capitalista, mas sob uma nova configuração.

Diante desse processo histórico em que as mudanças na sociedade modificaram a organização social do trabalho, os/as docentes enfrentam a sua profissão ora com uma atitude de desilusão e renúncia, a qual foi se desenvolvendo simultaneamente com a degradação da sua imagem social (ESTEVE, 1995), mas também com um forte traço de esperança, ao se envolverem com novas propostas que visam à transformação da realidade escolar. Esse sentimento de desilusão acontece com muitos professores, ao perceberem que a situação atual no exercício da sua docência não é a mesma de anos atrás. A expressão “mal-estar docente” é utilizada por Esteve (1995) para descrever os efeitos de caráter negativo, que afetam os/as docentes como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, devido às profundas mudanças na sociedade. Essas idéias, para mim, contribuíram para compreender o sentimento expresso por alguns docentes que participaram da pesquisa, de que o idealismo e os sonhos foram se perdendo, enquanto outros, ainda, apostavam na possibilidade de constituição da “Escola Cidadã”.

Num mundo em que as mudanças são profundas, se faz necessário compreender que a escola se encontra numa relação dialética com a sociedade, visto que ela é uma instituição social. “Ao mesmo tempo em que reproduz as

estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 1994, p. 32). Sendo assim, é possível compreender que na escola existem espaços para mudanças e que, numa sociedade em que as mudanças interferem profundamente na vida dos sujeitos que dela fazem parte, as modificações se fazem cada vez mais necessárias.

Nesse sentido, as inovações impulsionadas pelo Projeto Educacional “Escola Cidadã” pode representar um avanço diante do projeto educacional comprometido com a política neoliberal, cuja função é produzir uma cultura que integre as novas gerações às necessidades atuais do mercado. A Escola Cidadã estruturada em ciclos de formação é, na visão de Azevedo (2004), um movimento educacional e político da possibilidade histórica de reconversão cultural da escola tradicional, ou seja, se constitui em um contraponto à “mercoescola”.

Embora essa idéia seja reconhecida por alguns/mas docentes colaboradores/as deste estudo, isto é, de que a política educacional da RME/POA visa à formação dos/as estudantes como sujeitos que têm direito a um mundo melhor, além de prepará-los/as para exercerem a cidadania, rompendo com a ordem social capitalista, a sua concretização no espaço escolar ainda tem encontrado limitações.

No entanto, as informações obtidas reiteram algumas iniciativas dessas escolas indicando o esforço para a renovação e democratização do cotidiano pedagógico. Uma dessas iniciativas é a organização do tempo escolar entre os componentes curriculares, concedendo a todas as áreas do conhecimento igualdade na distribuição do tempo pedagógico.

Embora a ação pedagógica das aulas esteja sendo organizada individualmente, os/as docentes de Educação Física articulam e organizam suas ações com as outras áreas de um mesmo ciclo.

Entre outras contribuições, o estudo realizado reforça a importância, dada pelos/as docentes, de compreender a Educação Física como uma área do conhecimento incluída no currículo escolar e que tem como conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pedagogicamente, nas aulas, temas da “cultura corporal”, ou seja, a dança, os jogos, o esporte, a ginástica, entre outros, como uma possibilidade de construção da cidadania e emancipação humana. Porém, também é

necessário compreender que não é qualquer ação pedagógica, qualquer aula de Educação Física que favorece a educação para a cidadania e a emancipação. Para uma ação pedagógica voltada à cidadania e emancipação será necessário que ela seja realmente uma aula de Educação Física, ou seja, “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

As aulas de Educação Física na escola por si só não causam e nem realizam grandes mudanças sociais ou, muito menos, revoluções políticas, mas ajudam na reflexão dos valores humanos e no desenvolvimento de habilidades motoras e morais, propiciando um bom suporte ideológico, como disse, acertadamente, Freire (1998):

A educação não pode tudo, alguma coisa fundamentalmente a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade porque assim eu queria nem tampouco é a perpetuação do “status quo” por que o dominante decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que a partir do curso ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela sua tarefa político- pedagógica (p. 126-7).

O desenvolvimento da pesquisa propiciou também identificar o movimento migratório dos/as estudantes, tanto no sentido dos motivos destes deslocamentos, quanto no modo como eles vêm interferindo no cotidiano pedagógico da escola e na ação pedagógica dos/as docentes, nas aulas de Educação Física.

Além disso, há alguns docentes que entendem esse processo migratório como um dos aspectos que tem dificultado a concretização do projeto pedagógico de proporcionar novas formas de relações interpessoais e de criar uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola.

Foi possível observar que os diferentes grupos sociais, muitas vezes motivados pela cultura do local ou pelo momento histórico, vivenciam e constroem formas distintas de brincar e jogar. Nesse sentido, no contexto escolar, se percebe uma variedade de brincadeiras e jogos que os/as estudantes trazem do seu local de origem. É necessário considerar, ainda, no espaço escolar, que algumas

manifestações corporais, brincadeiras e jogos realizados pelos/as estudantes nos intervalos são influenciados pelos desenhos animados e filmes divulgados na mídia televisiva, que exaltam o mais forte, o mais esperto, o mais eficiente e, muitas vezes, o mais agressivo. Isso, possivelmente, colabora para estimular a competição entre os/as estudantes que acabam agindo como se estivessem numa permanente disputa com os colegas. O desenvolvimento da pesquisa oportunizou compreender que essas manifestações corporais, juntamente com os problemas sociais dos/as estudantes que fazem parte da comunidade escolar, interferem na ação pedagógica nas aulas de Educação Física.

Os docentes de Educação Física identificam a dificuldade das turmas se constituírem como grupo como uma das conseqüências do fluxo migratório da comunidade, o que nos leva a pensar que esse aspecto tem interferido na organização do cotidiano pedagógico, desafiando os docentes de Educação Física para a necessidade de mudanças de suas ações pedagógicas.

Diante de um contexto escolar cujas turmas alteram sua composição permanentemente, acolhendo estudantes que expressam interesses diversos e, muitas vezes, divergentes, a construção do coletivo se apresenta como desafio que se impõe aos docentes de Educação Física, a ser enfrentado através de ações que visam a despertar o interesse do grupo como coletivo e não como mera junção de indivíduos, simplesmente.

Do mesmo modo, é necessário que essas ações nas aulas de Educação Física possibilitem despertar o sentimento de pertencimento a sua turma e à escola, pois é a interação com o outro que possibilita fortalecer os laços de amizade, ao mesmo tempo em que permite aos estudantes perceberem o seu valor como integrantes de um grupo.

Entre as inúmeras aprendizagens construídas no decorrer da minha experiência vivida no desenvolvimento deste estudo, percebi que a relação entre a ação pedagógica e a mobilidade demográfica, decorrente das mudanças sociais, é de interdependência.

Nesse sentido, penso que compreender as profundas mudanças em curso no mundo atual pode ajudar os/as docentes de Educação Física a rever suas antigas referências pedagógicas e sociais a partir de um novo olhar sobre o contexto

histórico e social e, assim, criar novas formas de lidar com as mudanças sociais cujos efeitos se manifestam no interior das escolas. Trata-se, portanto, de construir novas estratégias metodológicas que possibilitem a interação entre o contexto social e a aula.

Enfim, é importante frisar que para a Educação Física proporcionar mudanças que sejam significativas para a vida cotidiana dos/as estudantes, será necessário o compromisso com uma ação pedagógica crítica que enfrente as contradições do sistema social atual, e os próprios mitos de que a especificidade da Educação Física, principalmente os valores do esporte para prevenir e afastar os sujeitos das ruas, da violência, das drogas e de tantas outras mazelas, devam ser vistos como soluções para problemas que são de ordem estrutural. As relações macro-sociais se concretizam no cotidiano da escola, e requerem ser pensadas nessa dimensão.

A partir das informações obtidas na pesquisa, evidencia-se que uma nova concepção de educação e Educação Física encontra-se em processo de construção. Essa concepção indica que as aprendizagens dos conhecimentos específicos da Educação Física necessitam estar relacionadas com o contexto social e cultural amplo em que se insere a escola. Isso demonstra que há uma preocupação real com a formação do ser humano e com os aspectos afetivos, e com uma perspectiva de mudança da ação pedagógica, produzida no interior da escola a partir das necessidades dos/as estudantes.

Vale destacar, ainda, que não pretendi, com a dissertação, esgotar o assunto e muito menos concluir a discussão referente ao tema “Mudanças histórico-sociais e seu impacto na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física”.

A experiência vivenciada para materialização desta dissertação me valeu pelo quanto aprendi, pelo que construí, pelo que poderei agora realizar em minha ação pedagógica junto aos estudantes, visando a um mundo em que as relações humanas sejam pautadas pelos princípios de solidariedade e igualdade.

Finalizando, espero que a análise que produzi sobre o problema de pesquisas proposto contribua para o fortalecimento da ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física nas escolas em que atuam, assim como propiciaram a mim mesma toda uma retomada do que, no cotidiano da ação pedagógica, fica muitas vezes relegado a segundo plano.

Creio, assim, ter atingido os objetivos inicialmente propostos, não somente pelo estudo teórico das questões em pauta, mas através da vivência proporcionada pela pesquisa de campo e sua sistematização, que aqui se efetiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia na Prática Escolar*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis, RJ: 2002.
- AZEVEDO, José Clóvis. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-30.
- AZEVEDO. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n. 108, novembro. São Paulo: Autores associados, 1999. p. 27-48.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzin. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BELL, Daniel. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BOSSLE, F. *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (org.). *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 180-190.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT. *Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física. A mudança a partir da pesquisa em ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRACHT, Valter et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 3-32.

CASTELLS. *A sociedade em Rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. - A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1. - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAVES, Márcia. A formação profissional em educação física & esporte: o conflito entre mercado de trabalho e os projetos históricos da sociedade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 1600-08.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília. S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

EAGLETON. Pós-modernismo e intelectuais: de onde vêm os pós-modernistas?. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (Org.). *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 23-32.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, *A Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93 – 124.

FLECHA, Ramón. As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 33-52.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. 5. ed. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Freire, Paulo. Cadernos de Formação Leitura do Mundo. In: *Cadernos Pedagógicos n°4. Congresso Constituinte: Eixos Temáticos*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, abr. 1995.

FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-61.

FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia S. Projeto Constituinte Escolar: A vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron. (org). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-45.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez; CHAVES, Márcia. *A formação profissional em educação física & esporte: o conflito entre mercado de trabalho e os projetos históricos da sociedade*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 1600-08.

GARCIA, Enrique R.; CERVANTES, Carmen T. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro S.; FERNÁNDEZ, Juan M. (orgs.). *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen, 2004. p. 109-125.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Tradução de Antonio Ballesteros. Madrid: Morata. 1984.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-80.

GÓMEZ, Gregório R; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Aljibe, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d].

GÜNTHER, M. C. C. *A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.

HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Morata, 1996.

HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna*. 3. ed. Tradução de Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBBSAWM, Eric J., *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÚNGARO, Edson Marcelo. *As transformações sociais recentes e as políticas sociais: pressupostos para se pensar o esporte e o lazer como direitos sociais na contemporaneidade*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 3204-15.

JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (Org.). *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 187-195.

JAMESON. *Pós-modernismo: A lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. 2. ed. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-pedagógica dos Esportes*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107 editora, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- MEDEIROS, Marilú F. *2006: um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos tempos-espacos*. Porto Alegre: Smed/Poa, 2006.
- MENEZES, Cláudia C. de S. *A mudança: análise da ideologia de um grupo de migrantes*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MINAYO. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-30.
- MOLINA NETO, V. A Cultura do Professorado de Educação Física das Escolas Publicas de Porto Alegre. In: *REVISTA MOVIMENTO. PORTO ALEGRE: PUBLICAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, v.IV, n.7, p. 34 - 42, 1997.
- MOLINA NETO. V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-139.
- MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan.-abr. 2002.
- MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana M. e DAMIANI, Iara R. (orgs.). *Práticas Corporais*. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, v.02, p. 35-59, 2005.
- NEGRINE. Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

OLIVEIRA, Vitor M. *Consenso e Conflito: da Educação Física brasileira*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PEREIRA, Ricardo Reuter. *A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução de Daniel Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLANO DE COOPERAÇÃO/2003-2006. OEI - Programação – Organização dos Estado Ibero-Americanos – Para la educación, la ciência y la cultura. Disponível em: <http://www.oeibrpt.org/progra0306/todo.htm> Acessado em: 31 de outubro 2005.

PORTO ALEGRE. Educação discute a escola por ciclo de aprendizagem In: *Diário Oficial de Porto Alegre*, Porto Alegre. edição 2.527. 11 de maio. 2005. Disponível em: www.portoalegre.rs.gov.br Acessado em 14 de maio de 2005.

RIFKIN, Jeremy. *A Era do Acesso*. Tradução de Maria Lucia G. L. Rosa. São Paulo: MAKRON Books, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. *Desigualdade social e dualidade escolar*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. *Educação física para a transformação social: uma abordagem dialética do ensino*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 52, set. 1995.

SMED/POA. *Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. Caderno Pedagógico nº 9. 3ª. ed. Porto Alegre: 2003-a.

SMED/POA. *II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes*. Caderno Pedagógico nº 21. 2ª. ed. Porto Alegre: 2003-b.

SMED/POA. *Relatório SMED 2005*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 2005.

SOUSA, Wilson Luiz L. *Reflexões sobre o perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esporte*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005. p. 3312-22.

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

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

TRIVIÑOS. *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. Porto alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma, P. A (Org). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-36.

VEIGA, Ilma P. A. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WITTIZORECKI, Elisandro S. *O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro S. et al. *Pesquisar exige interrogar-se*: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). *Revista Movimento*. Porto Alegre: v. 12, n.2, p. 9-34, maio/agosto de 2006.

WOLCOTT, H. F. Sobre *La Intencion Etnografica. Lecturas de Antropologia para Educadores*: el ámbito de la antropologia de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, 1993. p. 127-144.

WOOD, Ellen M. (Org.) O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (Org.). *Em defesa da História*: marxismo e pós-modernismo. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-22.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra o Capitalismo*: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOODS, P. *La Escuela por Dentro*: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisadora

Porto Alegre, 15 de setembro de 2005.

Senhores(a) Professores(a),

Dirijo-me a Vossa Senhoria, na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH – ESEF/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), para convidar a participar do estudo que tem o propósito de compreender “O Impacto que as mudanças sociais têm sobre ação pedagógica dos professores de Educação Física nas diversas situações práticas dentro da escola, em sua relação com o processo de inovação trazidas pelo projeto Escola Cidadã”. O estudo em referência constitui tema do Projeto de Pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto, e, ao procurar analisar a influência que as recentes mudanças sociais têm sobre ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física em seus espaços de trabalho, pretende contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise crítica que possam aperfeiçoar e possibilitar novas práticas pedagógicas, comprometidas com os avanços educacionais conquistados pela sociedade.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de permitir observar as suas aulas e conceder entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de 60 minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Asseguro-lhe que todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Consciente de como sua contribuição é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a interpretação das informações, será colocada a sua disposição, assim que as considerações finais estejam concluídas.

Atenciosamente,

Vera Regina Oliveira Diehl

Fone: 3387 1693

9987 5955

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar de um estudo que tem como propósito compreender “O Impacto que as mudanças sociais têm sobre ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física nas diversas situações práticas dentro da escola, em sua relação com o processo de inovação trazidas pelo projeto Escola Cidadã”.

Neste sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura e 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.

Objetivos do Estudo:

- a. Identificar quais e como as mudanças da sociedade atual vêm interferindo na ação pedagógica do docente de Educação Física que atua num contexto escolar de inovações pedagógicas;
- b. Identificar na ação pedagógica dos/as docentes de Educação Física as relações que os mesmos estabelecem entre as mudanças sociais e as mudanças impulsionadas pelo projeto Escola Cidadã;
- c. Conhecer o efeito que as mudanças sociais produzem na ação pedagógica do/a docente de Educação Física;
- d. Conhecer e compreender o contexto concreto dos/as docentes de Educação Física no ambiente escolar em “Ciclos de Formação” e a influência que as mudanças sociais têm sobre o projeto educacional implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre;
- e. Identificar, a partir da fala dos/as docentes, as possibilidades de mudanças na Educação Física escolar, relacionando as mudanças sociais e o Projeto Educacional implantado e implementado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de sessenta (60) minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Participar de reuniões pedagógicas, no seu local de trabalho ou de estudo, com outros colaboradores previamente entrevistados, para consolidar informações comuns através de um roteiro elaborado pela pesquisadora e construído a partir da análise do conjunto das entrevistas.

Realizar observações em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área; reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do cotidiano pedagógico, com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender a ação pedagógica.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas a disposição dos/as colaboradores/as, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador/a com o nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o/a submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise que possam aperfeiçoar e possibilitar novas práticas pedagógicas, comprometidas com os avanços educacionais conquistados pela sociedade.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do/a participante 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.

Novas informações:

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos:**Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.

LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3316-5821

Mestranda: Vera Regina Oliveira Diehl

E-mail: diehl@tca.com.br

Fone (51) 3387-1693/3542-3097

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – 7º andar

CEP: 90046 – 900 Porto Alegre – RS

Fone: (051) 3316.3629 Fax: (051) 3316. 4085

e-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

Declaração de Consentimento

Eu _____,
Professor/a da Escola _____, tendo
lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido/a das questões
referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ___/___/2005.

Mestranda: Vera Regina Oliveira Diehl
Pesquisadora

Assinatura do/a docente/a
Participante da Pesquisa

APÊNDICE C – Declaração da Escola

NOME DA ESCOLA:

Nome da Diretora:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:

Declaro que a mestranda Vera Regina Oliveira Diehl do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH – ESEF/UFRGS) está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã”, a partir do segundo semestre de 2005, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva analisar a influência que as recentes mudanças sociais têm sobre ação pedagógica dos professores de Educação Física em seus espaços de trabalho, ou seja, nas diversas situações práticas dentro da escola, em sua relação com o processo de mudança na organização do ensino. Buscando identificar e compreender os efeitos gerados por essas mudanças na prática docente dos professores de Educação Física, perante as inovações trazidas pelo projeto Escola Cidadã.

Para efetivar a coleta de informações a mestranda terá permissão para realizar observações além de acessar e analisar documentos e de realizar entrevistas e participar de reuniões com os professores da escola.

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 nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, setembro de 2005.

(Assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

APÊNDICE D – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES

Escola:

Data da Observação:

Docentes de Educação Física presentes:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

1. Tema e objetivo geral da reunião;
2. Pauta de assuntos tratados na reunião;
3. Professores de Educação Física presentes na reunião;
4. Participação e interação dos/as docentes de Educação Física com o próprio coletivo docente e com os outros/as professores/as da escola;
5. Participação e interação dos/as docentes de Educação Física com os temas tratados;
6. Intervenções e contribuições dos/as docentes de Educação Física na reunião;
7. Participação dos/as docentes de Educação Física nos debates e discussões;
8. Receptividade do coletivo de professores durante as intervenções dos/as docentes de Educação Física;
9. Alguns comentários realizados pelos integrantes da reunião;
10. Encaminhamento dos assuntos tratados;
11. Outras informações.

APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data:

Horário de chegada:

Horário de saída:

Professor (a) observado (a):

Turma:

1. Preparação para a aula;
2. Espaço utilizado para a aula;
3. Materiais utilizados em aula pelo/a professor/a;
4. Como o/a docente encaminha o início da aula;
5. Atividades e conhecimentos desenvolvidos em aula;
6. Relação das atividades desenvolvidas com as aulas anteriores;
7. Intervenções do/a docente durante a aula;
8. Diálogos entre o/a docente e os/as estudantes;
9. Como é realizado o final da aula;
10. Aspectos que interferiram no decorrer da aula;
11. Outras informações.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO

NOME DA ESCOLA:	
NOME DO/A DOCENTE:	
OBSERVAÇÃO Nº:	DATA:
TURMA:	Nº DE PARTICIPANTES:
HORÁRIO DE INÍCIO DA AULA:	HORARIO DE TÉRMINO DA AULA:
OBJETIVOS DA OBSERVAÇÃO:	PAUTA DE OBSERVAÇÃO:
HORÁRIO DE INÍCIO DA ATIVIDADE:	HORARIO DE TÉRMINO DA ATIVIDADE:
<p>ITENS A SEREM OBSERVADOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica das atividades: 2. Principais ações e procedimentos: <p>RELATO DAS OBSERVAÇÕES:</p>	
COMENTÁRIOS:	

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: ____

Nome do Colaborador (a): _____ Sexo: ____

Escola: _____

Ano de Conclusão da Graduação: _____ Tipo de Pós-Graduação: _____

Tempo de Magistério: _____ Tempo Magistério na RME/POA: _____

Tempo de Magistério na Escola: _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: ____ Número de horas/atividades semanais: ____

Local da Entrevista: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de Início: ____ Horário de Término: ____

Tempo de Duração da Entrevista: _____

BLOCO I – HISTÓRIA DE VIDA: ABORDANDO “O CONTEXTO DE FORMAÇÃO”, “HISTÓRIA PROFISSIONAL” E “ESCOLHAS E PROJETOS PROFISSIONAIS”.

1. Fale sobre sua experiência como aluno no Ensino Básico. Comente sua experiência como professor.
Comente sobre sua formação e ingresso na profissão. - Onde realizaste o teu curso de graduação, ano de início e conclusão? Como e onde foi a tua primeira experiência no magistério? E, atualmente, fale sobre a tua expectativa como professor?

BLOCO II – CONTEXTO ESCOLAR: ENVOLVENDO “A CONVIVÊNCIA/ RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES, OS COLEGAS DE TRABALHO E COMUNIDADE ESCOLAR”.

2. Fale sobre o teu cotidiano na escola. Comente como é a convivência entre os professores – de EF e as demais áreas – no ambiente de trabalho;
3. Comente como é um dia nesta escola. Como é a sua aula de EF? Como é a tua convivência com os/as alunos/as em aula? Como é a convivência entre os/as alunos/as nas aulas de EF? Quais as providências tomadas por ti, quando ocorre desentendimento ou agressão física na aula de EF? E, quando um/a aluno/a sofre algum acidente.
4. Fale sobre as características dessa comunidade escolar.
5. Comente como é sua relação com a comunidade Escolar. Pais, direção e estudantes.
6. Quais os motivos que trazem os pais a escola? Porque os pais vêm conversar com os professores? Quais são os maiores questionamentos? Comente sobre a convivência dos pais com seus filhos?

BLOCO III – TRABALHO PEDAGÓGICO: INCLUINDO “ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA” e “AVANÇOS”.

7. Comente como você e o grupo de professores - coletivo docente - organizam as aulas e o ensino para o ano.
8. Em que medida as reuniões pedagógicas do coletivo da escola contribui para a sua ação pedagógica na escola, junto aos estudantes e demais setores.
9. Fale sobre trabalho coletivo - dos professores; dos alunos.
10. Descreva o papel que a organização curricular em ciclos para teu trabalho pedagógico. Tem contribuído ou atrapalhado o teu trabalho com os/as alunos/as?
11. Como os professores de EF da escola vêm atuando nessa proposta?
12. Em sua opinião, quais os pontos fortes desta proposta curricular.

BLOCO IV – ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ABORDANDO “A AÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA”, “A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM”; “AVALIAÇÃO” e “MUDANÇAS SOCIAIS”.

13. Do ponto de vista externo o que mais interfere nas tuas aulas. Comente como você busca superá-las.
14. Você considera que sua ação pedagógica vem se alterando desde que entraste para o magistério? Que fatores, elementos, ou situações que mais interferem na tua aula?
15. Fale um pouco sobre as recentes mudanças que vem ocorrendo atualmente na sociedade e que você acredita que interfere na sua ação pedagógica. Como essas mudanças vêm interferindo na suas aulas?
16. Comente como os docentes estão lidando com essas mudanças. Como você vem lidando com a interferência dessas mudanças nas suas aulas de EF.
17. Que relação você estabelece entre as recentes mudanças que vem ocorrendo na sociedade e as mudanças no sistema educacional implantado na RME/POA?
18. Descreva como você desenvolve uma aula de EF hoje e como você desenvolvia quando iniciou no magistério.
19. Comente em que aspecto e quando você considera importante a tua interferência na aula de EF.
20. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito do que foi falado. Retomar e explicar melhor alguma questão, complementar algo que deixamos de comentar?

Muito obrigado pela colaboração.

APÊNDICE H – QUESTÃO PARA NARRATIVA ESCRITA**INFORMAÇÕES GERAIS**Narrativa N^o.: ____

Nome do Narrador (a): _____ Sexo: ____

Escola: _____

Ano de Conclusão da Graduação: _____ Tipo de Pós-Graduação: _____

Tempo de Magistério: _____ Tempo Magistério na RME/POA: _____

Tempo de Magistério na Escola: _____ Regime de trabalho: _____

Regime de trabalho na Escola: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Número de horas/atividades semanais: _____

Data de solicitação da Narrativa: ____/____/____

Data devolução da Narrativa: ____/____/____

Proposta para narrativa escrita:

A sua história de vida é constituída de experiências passadas e presentes.

A proposta é que você faça uma narrativa escrita. Ao escrevê-la você poderá colocar as vivências, fatos, idéias, sentimentos e experiências que você seleciona como as mais importantes e significativas.

APÊNDICE I – QUADRO DE CONTATO E OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Mês/ano	EMEF Alfa	EMEF Beta	Outros Locais ⁶⁹	Tempo de Observação em horas
Setembro/2005	2	-	2	6h25min
Outubro/2005	5	-	1	20h33min
Novembro/2005	6	-	-	22h02min
Dezembro/2005	6	-	-	14h55min
Março/2006	1	-	3	10h35min
Abril/2006	2	-	1	4h14min
Mai/2006	5	1	-	15h55min
Junho/2006	2	3	1	6h40min
Julho/2006	2	2	-	6h
Agosto/2006	3	11	1	29h
Setembro/2006	1	6	1	21h51min
Outubro/2006	3	7	1	21h10min
Novembro/2006	3	5	4	30h50min
Dezembro/2006	1	4	1	12h20min
TOTAL	42	39	13	222h30min

Quadro 02 – Demonstrativo das Observações por mês e por escola
 Fonte: Diário de Campo

⁶⁹ Identifico como “outros locais” as observações realizadas fora das escolas onde realizei o trabalho de campo.

APÊNDICE J – QUADRO DE ANÁLISE TEMÁTICA - UNIDADES DE SIGNIFICADO

AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA E OS NOVOS DESAFIOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
ASPECTOS QUE VEM INTERFERINDO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO		
COMUNIDADE ESCOLAR	FAMILIA	OUTROS ASPECTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Trazer a comunidade para dentro da escola é fundamental; • Conhecer a comunidade escolar causou inicialmente um choque cultural; • Comunidade formada recentemente; • Comunidade formada por famílias deslocadas de diferentes áreas da cidade; • Comunidade sem vínculo; • Migração forçada; • Comunidade com problemas sociais; • Comunidade com dificuldade de relacionamento interpessoal; • Comunidade sem identidade coletiva; • Problemas na comunidade transferidos para dentro da escola; • Pessoas estão sempre na defensiva; • Transferência de responsabilidades; • Ações são individuais; • Relações com a comunidade nos limites da escola; • Referências da comunidade diferente dos docentes; • Visão que a comunidade tem dos docentes e da escola é heterogênea; • Comunidade está ficando sem referência; • Comunidade com dificuldade de se organizar; • Migração permanente; • Comunidade sem identidade; • Migração forçada; • Dificuldade de dialogar com a comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do envolvimento da família na escola; • Dificuldade em conseguir a participação da família na escola; • Necessidade da inserção da família na escola; • Algumas famílias sobrevivem de atos ilícitos; • Relacionamento de pais e filhos reflete na escola; • Pais participativos são os que têm família estruturada; • Relação docente com a família inexistente; • Estudantes com problemas disciplinares têm família desestruturada; • SOE mantém contato com as famílias; • Famílias dos estudantes são desestruturadas; • Estrutura familiar interfere na aprendizagem; • Diferentes formas de organização familiar; • Noção de família na pobreza e miséria é diferente; • Concepção de familiar nuclear tradicional; • Constituição familiar com diferentes arranjos; • Laços afetivos constituem uma família; • Problemas familiares interferem no trabalho pedagógico da EF; • Mudanças constantes nas relações familiares; • Estudantes suscetíveis aos acontecimentos familiares; • Na família tudo é coletivo; • Transferência de responsabilidade à escola; • Família não consegue administrar limites; 	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo da imagem; • Instantaneidade; • Cultura de descartar o obsoleto; • Filmes privilegiam a ação e a violência; • Falta de diálogo nos filmes; • Mídia e modismo interferem profundamente na EF; • Modismo interfere dificultando o trabalho pedagógico na EF; • Entrada da mulher no mercado de trabalho dificulta acompanhar os filhos na escola; • Falta de limite dificulta a conviver entre docentes e alunos; • Velocidade dos jogos eletrônicos interfere na disponibilidade dos alunos em ouvir e vivenciar determinadas atividades físicas; • Alguns alunos vivem em estado de miséria; • Miserabilidade dificulta compreender a importância da educação; • Condições econômicas e sociais interferem na aprendizagem; • Aquilo que é divulgado pela TV e rádio significa a verdade para os pais; • Carter com fotos de grupos famosos interfere nas aulas de EF; • Desconhece os motivos que os carter desperta a atenção e interesse das crianças; • Interesse pelas músicas e modo de vestir de determinados grupos musicais; • Professor não consegue acompanhar porque

<ul style="list-style-type: none"> • Escola deve contribuir para a construção da identidade da comunidade; • Divisão social dentro da comunidade; • Convivência na comunidade interfere nas aulas de EF; • Comunidade formada recentemente; • Novas relações interpessoais; • Disputa de liderança; • Comunidade está recentemente se estruturando; • Deslocamento de um espaço para outro traz problemas de relações sociais; • Comunidade tem a escola como referência; • Importância do Centro Comunitário dentro da comunidade; • Relação da comunidade com o Centro Comunitário é diferente; • Existe uma grande variedade de condições sociais na comunidade; • Comunidade com problemas de violência e falta de limites; • Desconhecimento do professor para falar da comunidade; • Escola tem pessoas em melhores condições para falar da comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Família não interfere nas relações interpessoais; • Famílias desagregadas; • Desvalorização da escola pelos pais; • Família não acompanha a criança; • Famílias são desorganizadas; • Algumas famílias estão preocupadas com as crianças; • Algumas famílias têm possibilidade de oferecer condições materiais; • Troca de ambiente escolar causado pela migração das famílias; • Mudança de escola, às vezes é provocada pela separação dos pais; • Família e escola têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança; • Famílias estão desestruturadas; • Mudanças de valores recebidos na família; • Família célula-mater da sociedade foi mexida; • Mulheres sustentam a casa; • Mulheres estão mais liberadas; • Visualiza a família entre “aspas” com filhos de pais diferentes; • Concepção de família estruturada com casal casado no papel; • Desestruturação familiar motivada pela liberdade sexual; • Avós e TV cuidam dos filhos; • Construção de valores é responsabilidade da família; • Pais transferem responsabilidades para os filhos; • Filhos maiores responsáveis pelos irmãos menores; • Independência precoce; • Orientação pedagógica acompanha a família na continuidade do atendimento; 	<p>esses grupos são substituídos por outros muito rapidamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mídia influencia no modo de vestir e de brincar das crianças; • Necessário saber o quanto os jogos de videogame e de computador são prejudiciais; • Acontecimentos ocorrem muito rápidos e ao mesmo tempo; • Mudança na forma como a educação é conduzida; • Computadores e outros recursos são mal utilizados; • A docência limita as expectativas em relação às mudanças; • Acreditar na transformação das pessoas; • Acreditar que a mudança é possível e acontece; • Contexto social em que vive os estudantes assusta; • Crianças ficam na rua ou, em frente à TV; • Mundo está mudando;
--	---	--

Aspectos Sociais	Realidade social - Docentes e estudantes	Escola e Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a sociedade adquirida na vivência religiosa; • Consciência política adquirida na vivência religiosa; • Nova visão de mundo adquirida na vivência religiosa; • Nova visão de mundo na teologia; • Oportunidade em mudar para outra cidade; • Vivenciar outras realidades; • Oportunidade de conhecer um novo mundo na teologia; • Oportunidade de intercâmbio fora do país; • Importância dos textos bíblicos nos dias de hoje; • Teologia possibilita aproximação com as questões sociais; • Interesse por questões social adquirido na teologia; • Idéia de mudar o mundo; • Diminuir os preconceitos; • Ajudar a ver o mundo de modo diferente; • Diferença entre a periferia de Porto Alegre e a periferia das cidades do interior; • Na periferia o limite de tolerância é mínimo; • Estudante exposto a violência; • Incerteza; • Conflitos externos a escola interfere na aula EF; • Envolvimento em atividades ilícitas provoca conflitos na aula de EF; • Miséria interfere no trabalho pedagógico; • Através dos movimentos sociais se projetava sonhos; • Atualmente as pessoas se sentem frustradas; • Falta oportunidade fora da escola; • Tendência de amedrontar o docente que inicia na 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidade social dos docentes diferentes da comunidade; • Diferença de classe social entre docentes e estudantes; • Conhecer o contexto social da comunidade através dos estudantes e pais; • Entender o contexto social do estudante; • Perceber o mundo; • Perceber a relação da realidade social com o cotidiano da escola; • Estratégias para manter as diferenças de classe; • Adolescente necessita de limites; • Ritmo do professor é diferente dos alunos; • Necessário pensar o que está gerando determinadas situações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a educação sozinha não muda a sociedade; • Escola é uma parte no processo de mudança social; • Escola deve caminhar junto com as políticas sociais; • Escola possibilita ampliar a visão de mundo; • Escola se constrói no cotidiano; • As pessoas transformarão a sociedade; • Processo de transformação é lento;

<p>RME/POA;</p> <ul style="list-style-type: none">• Sentir agredido pela realidade social do contexto escolar;• Aprendizagem no contato com a pobreza e miséria;• Condição de vida influencia a formação de valores;• Indivíduos sem referências;• Dificuldade para acompanhar a velocidade das mudanças que ocorre na sociedade;• Vive-se atualmente numa época que é ao mesmo tempo muito boa e difícil;• Época atual com muitos problemas sociais, muita violência e pobreza;• Problemas sociais interferem na aprendizagem;• Perceber que as coisas não estão dissociadas;• Dificuldades de aprendizagem associada ao contexto social e familiar;• Valores imutáveis não são preservados;• Pessoas não querem compromisso e responsabilidades;• Brasil país de doentes;		
---	--	--

Organização da Ação Pedagógica	Ação Pedagógica	Conhecimentos/Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à opção dos diferentes grupos; • Experimentar diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico; • Organização da aula é individual; • Troca de idéias com os colegas da EF para organizar o ano; • Planejamento predominantemente individual; • EF planeja com o coletivo docente do ciclo; • Reuniões pedagógicas ajudam a conhecer o trabalho dos colegas; • No 3º ciclo os docentes trabalham em conjunto; • Organização do trabalho pedagógico diferenciado no 3º ciclo; • Dificuldade de planejar coletivamente no 3º ciclo; • Dificuldade em trabalhar com Complexo Temático no 3º ciclo; • Preocupação em planejar atividades integradoras; • No 1º e 2º ciclo o planejamento coletivo acontece; • EF se insere no planejamento do ciclo; • Resgatar na ação pedagógica da EF o planejamento do ciclo; • Levantar em consideração a especificidade/singularidade de cada ciclo; • EF tenta fazer a proposta acontecer; • Cotidiano da escola dificulta viabilizar o planejamento; • Organização do trabalho pedagógico; • Trabalho pedagógico deve levar em conta as demandas do contexto; • Organização do processo pedagógico no início e final do ano; • Importância do planejamento coletivo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessário articular prática pedagógica e contexto social; • Sem conflitos de idéias pedagógicas; • Trabalho pedagógico da EF articulado com a professora referência; • Divergências discutidas em nível profissional; • Críticas são aceitas em nível profissional; • Abertura para discutir divergências pedagógicas; • Divergências de concepções pedagógicas são mínimas; • Interferência do PEF quando não conseguem resolver os conflitos sozinhos; • Aula dirigida; • Tempo para brincado livre; • PEF interfere ajudando na organização; • Dificuldade de efetivar na prática pedagógica o planejamento organizado; • Negociação para realizar atividades proposta pelo professor nas aulas de EF; • Dificuldades para trabalhar com meninos e meninas no 3º ciclo; • Prática pedagógica se diferencia entre as turmas; • Conflitos e problemas de relacionamento dificultam o trabalho pedagógico; • Impor o planejado gera conflitos; • Diálogo permanente com os alunos; • Importância de valorizar as aulas de EF; • Jogo permite socialização; • Aprender com as dificuldades; • PEF deve cuidar como interfere na aula; • Reflexões para melhorar o fazer pedagógico; • Diálogo em muitos momentos não resolve o 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades lúdicas no 1º ciclo; • Dependendo da turma as atividades são livres, no final da aula; • No 3º ciclo o esporte é o centro nas aulas de EF; • Ginástica e atletismo também são desenvolvidos nas aulas de EF; • Trabalhar o esporte por bimestre; • Fundamentos técnicos são desenvolvidos dentro do jogo; • Alongamento e aquecimento no início da aula de EF foi uma conquista; • Importante Valorizar o conhecimento do estudante; • EF deve estar articulada com outras áreas do conhecimento; • Interesses diferentes entre estudantes e docentes; • Dialogar a respeito das atividades a serem propostas; • Música como recurso das aulas de EF; • Diversificar os conhecimentos da EF; • Introdução de novos conhecimentos no currículo; • Opção em trabalhar a inclusão; • Construir conhecimento que não seja do senso comum; • Introduzir novos conhecimentos; • Disputa entre o novo e repetição; • Necessidade de manter diálogo permanente; • Necessário negociar frequentemente; • Necessidade de impor regras no Jogo; • Suspender o jogo para dialogar sobre os acontecimentos;

<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar o diálogo e ações coletivas; • Falta consolidar ação coletiva na escola; • Trabalho coletivo momentâneo; • Resistir a reprodução de conhecimentos; • Aula de EF deve ser planejada; • Pesquisa sócio-antropológica possibilita conhecer a comunidade; • Docentes tem liberdade para fazer novas propostas; • Contatos com colegas da EF são para trocar informações sobre os alunos; • Parcerias são com colegas de outras áreas; • Empenho de todas as áreas em trabalhar as dificuldades cotidianas; • Não se deve ignorar a TV, jogos eletrônicos e individuais; • Há um esforço dos professores em fazer o trabalho em conjunto; • Necessidade de articular o trabalho pedagógico entre todas as áreas; • Preparação do ano seguinte ocorre no final do ano; • Organização no início do ano baseado no esboço do ano anterior; • Trabalho integrado já vinha sendo realizado na EF; • Necessidade dos docentes de EF elaborarem coletivamente o trabalho pedagógico; • Possibilidade da prática pedagógica da EF contribuir com o coletivo; 	<p>problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avanços imperceptíveis; • Rotina e intensidade de trabalho desgastante; • Docentes enclausurados dentro da escola por 10 horas e meia; • Isolamento do docente como forma de se preservar da realidade; • Necessidade entender o significado das atitudes e ações dos estudantes; • Necessário ser afetivo com os estudantes; • Dificuldade do trabalho coletivo com grupos mistos; • Trabalho coletivo com os estudantes depende da turma; • Estudantes das Turmas Progressão tem dificuldade de realizar trabalho coletivo; • Oportunizar aos estudantes uma nova visão de mundo; • Buscar uma prática pedagógica transformadora; • Busca escutar os estudantes; • Carências emocionais interferem no trabalho pedagógico; • Houve mudança da prática pedagógica depois que entrou na RME/POA; • Teoria e prática devem se complementar; • Resultados do trabalho são a médio e longo prazo; • Interferência do docente é fundamental para o estudante; • Flexibilizar o trabalho pedagógico de acordo com interesse dos estudantes; • Importância de desenvolver a noção de coletividade; • Provocar o diálogo entre os estudantes; • Organização de atividades que exige a relação interpessoal; • Diálogo deve ser o centro na prática pedagógica da EF; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar de conhecimentos gerais e específico da área de EF; • Construção de regras; • Futebol como a única opção fora da escola; • Oportunizar atividades alternativas; • Desenvolver diferentes formas de escolher as equipes; • É um processo de decisão, avaliação, refazer e avançar; • Processo é de construção permanente; • EF deve avançar em outros conhecimentos; • Trabalhar o modismo na EF com outros enfoques; • Construir novos conhecimentos é responsabilidade da escola; • Fazer atividades físicas na rua desperta prazer nos alunos; • Professor deve trabalhar outros aspectos além dos conhecimentos específicos da EF; • Importância do professor de EF possibilitar vivências diferentes do cotidiano do aluno; • Atividades lúdicas nos ciclos iniciais proporcionam momentos prazerosos; • EF deve oportunizar atividades para contrapor a inatividade dos alunos; • Possibilitar atividades físicas e de integração; • Oportunizar e despertar o interesse dos alunos em jogar com os outros; • Professor mergulha nas atividades desenvolvidas com os alunos; • Trazer para as aulas de EF atividades de interesse dos alunos; • Importância de tornar determinadas atividades significativa para os alunos; • Possível perceber os avanços na organização dos alunos; • Possível perceber a independência dos alunos; • Possível perceber os avanços na aprendizagem
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar vivências vinculadas ao contexto social; • Possibilidade de inserir novos aspectos; • Ação pedagógica na EF, também trabalha a especificidade da área; • Na EF oportunizar espaços para a auto-organização; • Trabalhar as dimensões sociais e emocionais do ser humano; • Mobilidade para buscar crescimento dos estudantes; • Necessidade de negociar os interesses; • Negociação; • Necessidade de impor sem constrangimento; • Experiência cotidiana influencia as aulas de EF; • Dividir entre atividades dirigidas e atividades livres; • Aula livre para escolher a atividade e espaços sem interferência docente; • Exigências da aula livre; • Interferência docente apenas em situações problemas; • Necessidade de incluir aspectos técnicos e afetivos; • Oportunizar a participação; • Enfatizar a importância do trabalho coletivo; • Evitar a discriminação e a exclusão; • Prática pedagógica da EF deve avançar em busca de novos conhecimentos; • Prática sustenta a teoria; • Trabalho pedagógico tem homogeneidade; • Todos docentes trabalham o conhecimento, a organização, a inclusão e o respeito; • Dificuldade de executar o planejamento; • Dividir o tempo pedagógico em atividades teóricas e práticas; • Tempo pedagógico contribui para organização 	<ul style="list-style-type: none"> dos conhecimentos específicos da EF; • Avanços na aprendizagem geram satisfação ao docente; • Entender que a EF tem conhecimentos específicos a serem desenvolvidos; • Importante valorizar os conhecimentos específicos da EF; • EF trabalha o respeito às diferenças; • Importante vivenciar na EF situações diferentes; • Escolha depende das várias e diferentes vivências; • Não há continuidade de conhecimentos na EFI; • Esporte é fundamental, anti-stress; • Esporte é atraente; • Diálogo com os alunos sobre um tema no início das aulas de EF; • Aula de EF semi-tradicional; • Trabalhar um esporte de interesse dos alunos, depois do alongamento; • Aulas de EF com uma bola de basquete, futebol e frescobol; • Com alunos maiores é esporte e não aula de EF; • Alunos gostam de jogar em duplas e trios; • Professor de EF administrador de espaço e distribuidor de bola; • Cultura da escola de não fazer exercícios físicos; • Fazer exercícios é maçante; • Jogando se faz mais exercícios que na ginástica; • Turno da tarde não se dá exercícios, é só esporte; • Pensar na importância do alongamento; • Corrigir uma manchete ou, posicionamento errado; • Conhecimento teórico desenvolvido superficialmente; • Voleibol e Futebol são os esportes mais trabalhados;
--	---	--

	<p>dos estudantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo pedagógico contribuir para dialogar as relações interpessoais; • Necessidade de muito diálogo para introduzir novos conhecimentos; • Ciclo permite ao docente tentar trabalhar a partir das dificuldades dos estudantes; • Inibir pode não ser uma boa alternativa; • EF deve construir alternativa a partir do interesse dos estudantes; • Dialogar e trabalhar com teoria na EF cauda desprazer nos alunos; • Diálogo permanente para estabelecer limites; • Professor interfere na aula quando alunos ultrapassam os limites na convivência com os colegas; • Aspectos técnicos exigem a interferência do professor; • EF nos ciclos iniciais trabalha limites; • EF necessita de organização e combinações mínimas; • Aulas de EF livre não são por acaso; • Aulas de EF livre contemplam necessidade dos alunos; • Aprendizagem passa pelos aspectos sociais e pela convivência em grupo; • Diálogo tem contribuído a enfrentar os problemas nas aulas de EF; • Necessário construir regras de convivência com a participação dos alunos; • Dialogar em busca de alternativas; • Fundamental o diálogo; • Trabalho pedagógico qualificado; • Eficiência do trabalho está vinculada ao prazer do professor; • Apoio da equipe pedagógica contribui com trabalho pedagógico do professor de EF; • Importante professor falar a linguagem dos 	<ul style="list-style-type: none"> •
--	---	---

	<p>alunos;</p> <ul style="list-style-type: none">• Professor deve chegar ao nível dos alunos;• Necessidade de equilibrar teoria e prática;• Difícil tirar hábitos dos alunos maiores;• Diálogo como meio de administrar os conflitos;• Realizar trabalho pedagógico diversificado;• EF não mudou muito com os ciclos;• Necessidade de impor trabalho diversificado;• Atualmente há necessidade do professor de EF negociar com os alunos;• Possibilidade da prática pedagógica da EF contribuir com o coletivo;• Diálogo está presente em todos os momentos da aula de EF;• Privilegiar os interesses da EF valoriza a área;• Atender os interesses da EF tem um grande significado no coletivo da escola;• EF deve possibilitar momentos prazerosos;• Importância da figura masculina na EF;• Diálogo está presente em todos os momentos da aula de EF;• EF deve possibilitar momentos prazerosos;• Alunos e professores às vezes ficam perdidos;	
--	--	--

Objetivos da EF	Espaço Físico	Espaço de aula
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo da EF dentro da proposta é a inclusão; • Preocupação dos docentes de EF em romper com a discriminação e rótulos; • Enfatizar a participação dos estudantes nas atividades em EF; • EF deve contribuir para a construção de novas atitudes; • Objetivo de modificar a sociedade; • Possibilidade de transformação social; • Inclusão dos estudantes; • Possibilitar novas experiências; • Formar o bom senso a partir do senso comum; • Propor novas alternativas para a vida dos estudantes; • Necessidade de iniciar a formação desde pequeno; • Objetivo não é da escola, nem da SMED é meu; • Objetivo criar hábito de cuidar do corpo; • Necessário criar hábitos desde pequenos; • Privilégio acompanhar as mudanças dos alunos; • EF possibilitar os alunos se exporem; • EF deve ter proposta diferenciada; • 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola oferece espaço físico para desenvolver quatro modalidades esportivas; • Espaço físico na escola insuficiente; • Necessidade de negociar espaço físico com os colegas da EF; • Uso coletivo dos materiais e do espaço físico; • Espaço físico insuficiente para trabalhar duas turmas simultaneamente; • Espaço físico para as aulas de EF é lugar de barulho e onde transita pessoas; • Espaço físico das aulas de EF transita muita gente interferindo no trabalho pedagógico; • Espaço físico insuficiente; • Dividir espaço físico com outras turmas dificulta a concentração; • Número de alunos na escola aumenta e o espaço físico continua o mesmo; • Necessidade de muitas aulas de EF serem dentro da sala; • Necessidade dos jogos competitivos serem realizados no pátio; • Necessidade de negociar espaço físico com outros professores de EF; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula como único espaço para atividade física e esportiva; • Frustração quando a aula não dá certo; • Aula de EF espaço de experiência; • Aula como espaço de diálogo e conciliação; • Oportunizar espaços na aula que os levem a descoberta; • Aula de EF como espaço de formação e instrução; • EF espaço para perceber a importância da sociabilidade; • Aulas de EF como um dos espaços mais ricos da escola; • Espaço das aulas de EF muito rico;

Estudantes	Docentes	Relações interpessoais e Relação Escolas/Comunidade
<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes mais críticos; • Rivalidade entre meninos e meninas; • Falta de habilidade motora gera vergonha e humilhação; • Aluno tem dificuldade de conviver com a crítica; • Crítica prejudica o relacionamento; • Alunos às vezes não querem dialogar; • Estudantes é fruto do contexto onde vive; • Agressividade do estudante é contra a sua realidade; • Mínima a tolerância do adolescente para o trabalho coletivo; • Aulas de EF têm que ter significado para os estudantes; • Ser uma referência para os estudantes; • Entender a história de vida do estudante ajuda no processo pedagógico; • Relação profissional com os estudantes; • Necessidade de pertencer a um grupo; • Necessidade de apoio emocional; • Fundamental trabalhar o aspecto afetivo; • Difícil o relacionamento interpessoal entre os estudantes; • Atitudes agressivas dos estudantes; • Valores dos estudantes diferentes dos docentes; • Ver que os estudantes estão mudando; • Visão da EF como um momento de descontração; • Difícil a convivência dos estudantes com a família; • Relação dos estudantes na escola é diferente da relação familiar; • Estudantes se rebelam contra os limites; 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente afetivo gera opiniões diferentes; • Docente deseja uma sociedade diferente, mais igualitária; • Docentes estão perdendo os sonhos e os ideais; • Docentes também estão em crise; • Alto índice de biometrias por depressão; • Docente aprender permanentemente; • Necessidade do docente se adaptar a realidade da escola; • Oportunidade de ampliar as opções pedagógicas como docente; • Ampla visão da sociedade; • Docente tem uma cultura de classe média; • Utopia da vida ao docente; • Docentes desconsideram os diferentes contextos sociais; • Responsabilidade dos docentes em discutir propostas com o coletivo; • Docentes devem saber aproveitar o modismo para transformar em algo positivo; • Professores não acompanharam o desenvolvimento tecnológico; • Docentes assumem papel da família; • Professores acabam assimilando a realidade; • Pensar em fazer o melhor para o momento; • Desejo e sonho de mudar o mundo acaba se perdendo; • Acreditar que como docente podia fazer a diferença; • Professores de EF trabalham normalmente num único ciclo; • Professores de EF trabalham em faixa etária diferentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento entre os colegas de EF muito bom; • Conflito entre docente e estudante provoca desgaste; • Relação entre docente e estudante tem que ser educativa; • Construir relacionamento interpessoal dentro da escola; • Boa a relação interpessoal entre docentes de EF; • Colegas de EF ajudam no trabalho cotidiano; • Relação interpessoal do coletivo docente da escola é amistosa; • Afinidade com colegas que tem a mesma perspectiva; • Colegas com experiências que contribui com a docência; • Estabelecer relação afetiva com os estudantes; • Manter uma relação de amizade quando é possível; • Convivência tranquila entre estudantes e docentes; • Determinadas atitudes exige interferência docente; • Estudantes adquirem hábitos nocivos ao grupo; • Relações interpessoais influenciam nas aulas de EF; • Estabelecer uma boa relação com a comunidade; • Mudança da relação do estudante com o docente e com os colegas; • Relação de amor e ódio entre docente e estudantes; • Relação de disputa de proposta, de espaço;

<ul style="list-style-type: none"> • Interesse dos estudantes por outras atividades dispersa e desorganiza o grupo; • Quando a aula de EF não está boa, os alunos reagem; • Reação dos alunos é fazer outras atividades que dá prazer; • Alunos sempre têm uma alternativa quando não gostam da aula de EF; • Crianças chegam a escola sem o mínimo necessário para conviver em grupo; • Crianças iniciam a vida na rua muito cedo; • Estudantes com poucas vivências corporais; • Dificuldades na organização espacial e esquema corporal; • Alunos maiores têm paixão pelo esporte competitivo; • Alunos menores estão na fase da fantasia e brincadeiras; • Alunos têm um ritmo muito acelerado; • Alunos vivenciam muito tempo com a TV, jogos eletrônicos e computadores; • Crianças não se discriminam pelas condições sociais e econômicas; • Estudantes estão num ritmo diferente dos docentes; • Alunos demonstram afinidade e empatia pelos docentes de EF; • Há um número significativo de alunos itinerantes; • Alunos vivenciam situações distintas no pátio e na sala de aula; • Crianças devem ser tratadas com respeito na escola; • Crianças assumem responsabilidades de adultos; • Crianças convivem com a desigualdade social sem discriminar; • Não ser o primeiro provoca frustração ao aluno; • Insatisfação se manifesta através da agressão e violência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de EF trabalham com as peculiaridades próprias de seus alunos; • Professores perdem a tolerância; • Docentes não conseguem acompanhar o ritmo acelerado dos alunos; • Professor sente um desgaste físico e emocional; • Professor pensa mais nem sempre tem oportunidade de falar; • Falar sobre os problemas nos alimenta, reforça e quem sabe mostra outros caminhos a serem seguidos; • Frustração quando os alunos não participam do jogo; • Tolerância do professor diminui com o tempo; • Professor percebe cada vez mais dificuldades; • Professor de EF deve ser educador e não ensinador; • Professor cumpridor de regras da escola; • Professores escolhem as turmas; • Alguns professores exigem trabalhar com determinadas turmas; • Aproveitar intervalo para fazer registros; 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa do trabalho pedagógico cotidiano; • EF espaço de construir relações interpessoais; • Mobilidade acelerada a relação entre os estudantes; • Relação de domínio uns sobre os outros; • Relações interpessoais ultrapassam os limites do bom senso; • Relações interpessoais refletem no jogo; • Relação interpessoal dos estudantes interfere no trabalho pedagógico; • Envolvimento docente para socializar os alunos a conviver bem no grupo; • Restrita a convivência com colegas da área; • Disputa entre os alunos desgasta o professor de EF; • Relações interpessoal entre os alunos interferem na aula de EF; • Boa a relação interpessoal entre professores e alunos; • Convivência tranqüila entre docentes e alunos; • Relação democrática entre docentes e equipe diretiva; • Importante o professor de EF estabelecer um vínculo com os alunos pequenos; • Convivência em grupo possibilita superar as dificuldades; • Fundamental a relação de afeto; • Necessário perceber o outro, colegas e professores; • Grupo de professores vem construindo relações com a comunidade; • Importância do convívio entre colegas professores; • Confronto e disputas existem dentro da escola; • Importância do professor de EF ser ouvido e respeitado pelo grupo de docentes; • Bom relacionamento interpessoal com o coletivo docente e funcionários;
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com muita experiência de rua no início da implantação dos ciclos; • Alunos não querem compromisso; • Alunos querem entrar na quadra e jogar; • Alunos têm pouca auto-estima; • Crianças não têm referências masculinas; • Referência masculina é marcante; • Alunos têm mais afinidade com professor de EF, homem; • Apenas o corpo do aluno está presente na escola; • Alunos receptivos; • Atualmente os alunos são diferentes dos alunos no início da docência; • Atualmente os alunos são independentes e impõem seus interesses; • Independência e autonomia dos alunos interferem no trabalho pedagógico em EF; • Alunos não têm valores; • Alguns alunos que não participam da EF; 		<ul style="list-style-type: none"> • Relação de respeito mútuo entre professor e alunos; • Relação sem preconceito; • Relação interpessoal entre alunos agressivo e violento; • Existência de desafetos pessoais entre os alunos; • Alunos têm afeição pelo professor de EF; • Professor de EF deve ser amigo dos alunos; • Importante professor obter confiança dos alunos; • Desafetos devem ser resolvidos fora da escola; • Relação do professor de EF com comunidade/pais limita-se ao aluno; • Relação com os pais no limites profissionais; • Preferência em manter distanciamento dos pais; • Bom relacionamento com a equipe diretiva; • Muito boa a relação entre os docentes de EF; • Possibilita aproximar escola da comunidade; • Relação com os pais se limita ao espaço escolar; • Bom o relacionamento com os pais na escola; • Pais procuram os professores referência; • Docente de EF com os pais somente nos Conselhos de Classe; • Alguns pais têm boa relação com a escola; • Pais na escola apenas para falar problemas dos filhos; • Obrigar a aceitar o outro às vezes traz problemas;
---	--	--

RME/POA - PPP e Implantação do Currículo em Ciclos – Gestão Democrática	Currículo em Ciclos	Reunião Pedagógicas e Avanços
<ul style="list-style-type: none"> • Porto Alegre tem avançado nas discussões educacionais; • Salário é bom; • Trabalhar na RME/POA possibilita novos olhares; • Escolas da RME/POA nas periferias é um ponto positivo; • Possibilidade de trabalhar outros aspectos na RME/POA; • A educação na RME/POA avançou; • Avaliação realizada pela nova administração mostra que os ciclos não funcionam; • SMED não permite reter alunos mesmo com o consentimento dos pais; • Dificuldade de envolver a comunidade na elaboração do PPP; • PPP prevê a participação da comunidade; • Proposta curricular em ciclos valoriza o ser humano; • Cultura da comunidade valorizada; • RME/POA possibilita integrar todas as áreas do conhecimento; • Visão do estudante como cidadão; • Preocupação com os aspectos sociais e emocionais dos estudantes, • Proposta é fundamental na caminhada docente; • Organização do espaço e tempo é um aspecto positivo da proposta; • Entende a diversificação do currículo como um ponto forte da proposta; • Considerar todas as disciplinas importantes é um aspecto positivo da proposta; • Entende a igualdade de tempo pedagógico das disciplinas como fim da hierarquia entre as áreas do conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dia letivo divide o tempo pedagógico em Blocos de 2 horas no 1º e 2º ciclos; • Tempo pedagógico em Blocos de 2 horas causa dispersão em faixas etárias menores; • Blocos permitem retomar atividades realizadas anteriormente; • Blocos possibilitem resgatar o planejamento; • Bloco de 2 horas possibilita tempo para o diálogo; • Proposta tenta entender o estudante; • Currículo em ciclo possibilita um novo olhar pedagógico; • Currículo em ciclo respeita os estudantes; • Escola ciclada visa à inclusão; • Escola ciclada tenta romper com a lógica capitalista; • Entender que os indivíduos estão inseridos na sociedade; • Ciclo possibilita olhar a caminhada do estudante dentro e fora da escola; • Organização do espaço e tempo ajuda a docência; • Aprender a respeitar o ritmo de desenvolvimento do estudante; • Respeitar a cultura local; • Valorização da cultura popular; • Ciclo abre espaço para as crianças e adolescentes de periferia; • Currículo para contrapor a sociedade atual; • Possibilidades de avanços; • Tempo pedagógico é reflexo do currículo; • Importância do trabalho coletivo no currículo; • Currículo da escola está em construção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões como espaço privilegiado; • Reuniões pedagógicas é um avanço do currículo em ciclos; • Reuniões espaço de buscar alternativas pedagógicas; • Tempo das reuniões é pouco; • Reuniões espaço para informações administrativas; • Cronograma das reuniões altera de acordo com a necessidade; • Eventos e atividades da escola são planejados nas reuniões do coletivo docente; • Espaço nas reuniões pedagógicas para reunir os docentes por ciclos; • Reunião espaço de disputa; • Reunião do coletivo docente de EF, apenas, quando necessário; • Reunião de planejamento por ciclos favorece o trabalho pedagógico; • Reunião possibilita novos olhares; • Nas reuniões pedagógicas se discute temas a serem desenvolvidos em aula; • Reuniões pedagógicas possibilitam a construção do currículo, do planejamento; • Reuniões pedagógicas é um espaço de discussão coletiva dentro da escola; • Reuniões possibilitam avaliar o trabalho pedagógico; • Reunião espaço para repensar os procedimentos; • Necessidade de um avanço maior no sistema educacional; • Reuniões pedagógicas possibilitam conviver com os docentes da área de EF, mantendo um

<ul style="list-style-type: none"> • Tempo pedagógico das áreas do conhecimento iguais, como um avanço; • Valorizar determinadas disciplinas é uma herança cultural; • Possibilidade de outras visões de escola e currículo; • Necessário que a educação faça parcerias; • Perspectiva que a proposta possibilitaria acesso aos serviços de saúde; • Essencial articular os serviços de assistência social com a escola; • Aumento de recursos humanos na proposta não foi previsto; • Proposta em ciclos vem se descaracterizando no decorrer do processo; • Necessidade de resgatar a proposta; • Mudanças na proposta devem ser a partir das necessidades docentes; • Maioria do coletivo docente participou da Constituinte Escolar; • Curiosidade em conhecer a organização curricular em ciclos; • Experiência do coletivo docente possibilitou conhecer o currículo em ciclos; • Apesar das resistências e disputas há intenção que a proposta em ciclos dê certo; • Conselho Escolar como espaço de reflexão; Aprenderem a ocupar espaços; • Sentir sujeitos da ação; • Democracia sem ordem é esculhambação; • Escola e professores não têm autonomia; • Necessidade de revisar e reavaliar para melhorar a proposta em ciclos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo em ciclo é inovador; • Currículo em ciclo avançou se comparado com a seriação; • Ciclo possibilitou trabalhar a EF de acordo com o interesse e idade dos estudantes; • Currículo em ciclos possibilitou trabalhar integrado; • Currículo em ciclo contribui com a organização do trabalho pedagógica na EF; • Currículo favorece a organização do trabalho pedagógico da EF no coletivo; • Currículo em ciclo possibilitou melhores condições de trabalho pedagógico; • Processo de avaliação da proposta em ciclos possibilita resgatar o trabalho; • Ciclo possibilita retomar os conhecimentos durante o processo de ensino; • Oportunidade de parcerias cotidiana com professores do ciclo que atua; • Tempo pedagógico dividido em períodos de 50 minutos; • Ideal privilegiar nos ciclos iniciais dois encontros semanais com a EF; • Ciclo propicia condições de aprendizagem a todos; • Muitas crianças abandonadas, hoje estão dentro da escola; • Aprendizagem de determinados alunos, talvez não fosse possível na estrutura seriada; • Ciclo piorou tanto para os professores quanto para os alunos; • Ciclo gerou nos alunos falta de interesse pela aprendizagem; • Ciclo é mais político do que pedagógico; • Ciclo deve buscar equilíbrio entre o político e pedagógico; • Falta autonomia para a escola reorganizar o currículo em ciclos; 	<ul style="list-style-type: none"> bom relacionamento; • Relação entre os docentes às vezes é de acordo e desacordo, de disputa, de descontentamento; • Coletivo docente cumpre muito horário; • Nem sempre o planejado acontece da forma desejada; • Existe às vezes desacordo entre os docentes; • Direção reconhece as ações dos professores; • Direção às vezes interfere nas disputas entre as áreas; • Todos os anos ciclos têm reuniões semanais; • Reuniões dos professores especializados ocorrem em separado; • Falta vínculo dos professores especializados com os professores do ano ciclo; • Supervisão faz a conexão entre os professores referência, volantes e especializados; • Reuniões pedagógicas semanais muito importantes; • Docentes não conseguem aproveitar qualitativamente as reuniões pedagógicas; • Docentes poderiam aproveitar mais as reuniões pedagógicas; • Esporadicamente as reuniões são com os docentes dos anos ciclos juntos com os docentes especializados; • Docentes de EF circulam nas reuniões de planejamento por ano ciclo; • Tempo das reuniões pedagógica insuficiente; • Docentes de EF priorizam sua participação em alguns ciclos; • EF prioriza participação conforme as necessidades; • Espaço existe e é fantástico; • Necessidade de aproveitar melhor o espaço existente; • Relação dos docentes com a EF nas reuniões era de buscar ajuda;
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Constituinte Escolar não permite mudança no currículo sem consenso; • Alunos não podem sair da escola com deficiência de aprendizagem; • Turmas menores favorece a aprendizagem; • Fundamental e positivo os Conselhos de Classe; • Laboratório de Aprendizagem deve atender todos com dificuldades de aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade dos professores de EF falar sobre o que faz; • Reuniões pedagógicas permitem conhecer o que está sendo vivenciado pelos colegas; • Reuniões possibilitam entender que o trabalho pedagógico deve ser articulado; • Reuniões possibilitam o planejamento em conjunto; • Horários da EF são organizados em função das reuniões por ano ciclo; • Reuniões por ano ciclo acontecem no momento que as turmas estão com os professores especializados; • Avanço oportunizar espaços que possibilita conhecer o trabalho de outras áreas; • Avanço tentar intensificar mais as trocas entre as áreas; • Faltam reuniões pedagógicas com os docentes de EF de todos os ciclos; • Reuniões pedagógicas são com os docentes do ciclo; • Atender os interesses da EF tem um grande significado no coletivo da escola; • Privilegiar os interesses da EF valoriza a área; • Alguns professores já começaram a perceber a importância da EF; • Valorização da EF pelas outras áreas do conhecimento; •
--	--	--

Avaliação	Turmas de Progressão	Formação
<ul style="list-style-type: none"> • Avançar de um ciclo para outros significa trocar de professor de EF; • Fundamental na EF avaliar a participação, respeito e atitudes; • Importância do professor pensar e reavaliar atitudes dos alunos; • Rendimento é um dos motivos dos pais virem a escola; • Modo de avaliar já vinha mudando em EF; • EF já avaliava de acordo com a proposta em ciclos de respeitar o ritmo do aluno; • Não houve mudança na concepção de avaliação em EF; • Poder da avaliação se perdeu após os ciclos; • Dificuldade de acolher todos que tem problemas de aprendizagem; • Retenção somente no último ano de cada ciclo; • Retenção apenas com documentação comprobatório; • Esperança de surgir novas mudanças em relação a avaliação; • Necessidade de mudar o processo de avaliação; • Necessidade de restituir a avaliação dos conhecimentos por objetivos; • Alunos devem ser retidos se não alcançar os objetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Turmas de progressão exigem prática pedagógica diferenciada; • Dificuldade das Turmas de Progressão seguir uma aula de EF com início, meio e fim; • Aulas de EF tradicional, com pauta, nas Turmas de Progressão; • Estudantes das Turmas de Progressão desconhecem a cultura escolar; • Estudantes das Turmas de Progressão com problemas de aprendizagem; • Turmas de Progressão com estudantes especiais; • Trabalhar nas Turmas de Progressão com um ritual de entrada e de saída • Estudantes das Turmas de Progressão tem atitudes agressivas; • Organização do trabalho pedagógica nas Turmas de Progressão; • Dificuldades das Turmas de Progressão são diferentes se comparadas ao início da implantação dos ciclos; • Ritmo de aprendizagem nas Turmas de Progressão é diferente; • Violência e vivência na rua não são mais as características dos alunos das Turmas de Progressão; • Auto-estima dos alunos das Turmas de Progressão mudou em comparação ao início dos ciclos; • Turmas menores favorecem a aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação oferecida pela SMED possibilita intervir no processo; • Redução de espaços formativos; • Docente de EF deve ter formação adequada para atuar na RME/POA; • Pesquisa possibilita conhecer o contexto social da comunidade; • Importância da avaliação para a reorganização do trabalho pedagógico; • Na escola o trabalho coletivo está em processo de construção; • Trabalho coletivo traz benefícios à comunidade; • Formação continuada possibilita ao docente enfrentar as dificuldades; • Formação deve contribuir para os docentes acompanhar as mudanças sociais;

Visão da escola	Escola Atual	Dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a escola inserida no contexto social; • Escola ainda se fecha dentro de seus muros; • Ultrapassar os muros da escola; • Contribuir para mudar a realidade social; • Diferenciar escola como espaço de formação; • Escola não pode reproduzir o contexto social; • Escola deve trabalhar para a transformação das pessoas; • Escola deve oportunizar a inclusão digital • Visão de algumas famílias a escola é um espaço para cuidar e alimentar as crianças; • Críticas aos ciclos têm provocado troca de escolas; • Meios de comunicação divulgam idéias desfavoráveis aos ciclos; • Escola espaço alternativo para as crianças vivenciarem sua infância; • Preparar os alunos para disputar no futuro o mercado de trabalho; • Conhecimento também possibilita melhores condições de trabalho; • Sociedade evoluiu e educação continua na teoria do cuspi e giz; • EF não é objetiva como outras áreas; • EF ainda é muito problemática; • Educar é responsabilidade de todas as áreas; • 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividade da escola muito boa; • Boa receptividade dos colegas; • Grupo acolhedor; • No primeiro contato com a escola provocou entusiasmo; • Contato com colegas de EF contribuiu com a impressão inicial da escola; • Possibilidade de ampliação da carga horária; • Escola viabiliza a participação em outros projetos; • Docente busca uma nova visão de mundo; • Escola como espaço público e não privado; • Possibilidade de construir uma outra história; • Vontade da escola em enfrentar as dificuldades; • Necessidade de entender a comunidade; • Diversidade de olhares sobre os mesmos problemas; • Relação de respeito com a comunidade; • Dificuldade para integrar a comunidade; • Integração da comunidade está em processo de construção; • Escola busca integração das áreas do conhecimento; • EF é respeitada; • Existe vontade política e pedagógica; • Responsabilidade da escola impor limites; • Escola oportuniza uma relação democrática com comunidade; • Escola oportuniza novas formas de organização e relações interpessoais; • Senso comum está presente dentro da escola; • Escola é responsável em transformar as pessoas; • Escola assume papel da família; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades para trabalhar com turmas mistas no 2º ciclo; • Conflito e divisão entre meninos e meninas na EF; • Jogo de poder entre a vontade do docente e estudante; • Meninos e meninas com interesses diferenciados; • Durante aula de EF dividir meninos e meninas; • Dificuldade de compartilhar e transmitir experiências; • Tempo de pedagógico em blocos de 2 horas se torna cansativo; • Número de estudantes nas turmas dificulta o trabalho em EF; • Muito difícil desconstruir o senso comum; • Stress e frustração surgem, mas faz parte do processo; • EF no último horário do turno é complicado;

	<ul style="list-style-type: none">• Escola resolve os problemas das crianças;• Escola faz encaminhamentos aos pais;• Rotina no cotidiano da escola interfere na EF;• Há sempre uma intenção;• Escola lugar onde se tem bons colegas e se faz grande amizades;• Boa a acolhida do grupo de professores e funcionários;• Escola também é lugar de frustrações com relação às condições de trabalho;• EF avançou muito na escola;• Horários de aulas são elaborados atendendo o interesse dos professores;• Grade de horários tem que contemplar as reuniões por ano ciclos e as compensações dos professores;• Organização da grade de horários produz perdas à EF;• Escola tem papel relevante no tratamento da violência e desigualdades;• Escola tem compromisso de trabalhar com os aspectos sociais;• Escola assume responsabilidade que é da família;• Escola faz o que é possível;• Realidade da escola é de periferia;• Escola como cuidador de crianças;• Rotina não existe na escola, sempre surgem coisas novas;• Necessidade de controlar os alunos no cotidiano da escola;• Cotidiano da escola muito tumultuado;•	
--	---	--

Formação Inicial - Ensino Básico e Graduação	Opção - Docência	Experiência Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Opção pelo curso técnico; • Preparação para o vestibular no curso técnico; • Envolvimento com o esporte apenas nas aulas de EF; • Comunidade religiosa possibilitou outros conhecimentos; • Novos interesses surgiram; • Experiências positivas no ensino básico; • Necessidade de trabalhar mais o coletivo nas aulas de EF; • Oportunizar experiências coletivas; • Formação no ensino médio foi o curso normal; • Conhecimento dos esportes pela mídia e revista; • Desejo de ser treinador de voleibol; • Organização de uma equipe de voleibol; • Viajar para jogar Voleibol; • Contato com outros esportes apenas pela televisão; • Opção pela EF na graduação como possibilidade de ser treinador; • Graduação de EF possibilitou descobrir outra realidade; • Graduação voltada para trabalhar em escola; • Interesse pela ginástica aeróbica; • Interesse por outros esportes na graduação; • Formação docente; • Formação inicial leva em consideração, apenas, o conhecimento técnico; • Graduação deve preparar os docentes para atuar no currículo em ciclos; • Desejo em ser jogador de futebol; • Graduação em EF como 2º opção; • Decisão em ser bom profissional se deu durante 	<ul style="list-style-type: none"> • Docência como possibilidade de realização pessoal; • Escola possibilita conscientização; • Opção pela graduação em EF teve Influência de um professor de ensino básico; • Opção pela graduação em EF para trabalhar com esporte de alto rendimento; • Desejo de ser técnico ou, preparador físico; • Opção em ser docente; • Contrapor a imposição da prática esportiva; • Curiosidade pelo desconhecido; • Experiência inicial na Educação Infantil; • Experiência na assessoria da SMED; • Elaboração de projeto para Educação Infantil; • Trabalhar corporeidade com professores da Educação Infantil; • Prazer pela dança conduziu à opção pela EFI na graduação; • Desejo em ser professora de EF era muito forte; • Escolha pela EF na graduação teve influencia da vivência positiva com o esporte; • Intenção não era trabalhar em escola; • Experiência com ginástica e música; • Início da experiência na RME/POA em Arte-Educação; • Medo de ingressar no mercado de trabalho; • Reconhecimento da teologia como graduação; • Dependência financeira da Igreja; • Trocar de Rede de Ensino causa insegurança; • Vontade de continuar estudando; • Surgiu oportunidade de fazer teologia; • Seduzido pela teologia; • Desejo de morar próximo do centro cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> • Chocado com a realidade da escola e colegas; • Falta de interesse dos colegas em discutir educação; • Articular política e educação causava mal-estar; • contexto da época dificultava discutir política e educação; • Acreditar na conscientização em curto espaço de tempo; • Início da experiência docente em EF; • Aprendizagem na prática; • Experiências enriquecedoras; • Início da experiência docente com classe média; • Boas condições de trabalho; • Prestígio docente depende do desempenho esportivo dos estudantes; • Desejo de ser respeitado pelas atitudes; • Construção do PPP; • Trabalhar aspectos comportamentais com um outro ponto de vista; • Favorecer o equilíbrio entre cobrança e liberdade; • Experiência possibilitou desenvolvimento docente; • Aprendizagem com a prática; • Início da experiência docente concomitante com graduação; • Experiência em comunidade semelhante; • Realidade no início da docência na RME/POA choca muito; • Possível perceber as famílias que acompanha seus filhos, ajudando na aprendizagem; • Experiência se adquire no cotidiano e aprendizagem na convivência com o aluno;

<p>a graduação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação do PEF para trabalhar em escola na graduação foi deficiente; • Formação em EF e Artes-Plásticas; • Mestrado possibilitou algumas descobertas, gosto pela pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de articular a teologia com a EF; • Tentativa de aproximar a teologia com a EF; • Opção em fazer a graduação de teologia; • Opção em não exercer a teologia como profissão; • Decisão em abandonar a teologia; • Desejo de trabalhar em escola; • Desejo em fazer Concurso Público; • Depois da graduação surgiu interesse pela filosofia e sociologia; • Vontade de acertar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência rica com meninas do 2º grau no estágio; • Estágio experiência que marcou; • Experiência inicial em escola; • Trabalhar em escola trouxe satisfação; • Experiência com a EF em Clube concomitante com a escola; • Conciliar estudo e trabalho; • Falta de desafios dentro da EF; • Reconhecimento da teologia como graduação; • Dependência financeira da Igreja; • Oportunidade de trabalho dentro da teologia limitado; • Não queria ser profissional de academia; • Possibilidade de trabalhar na escola os conhecimentos adquiridos na teologia; • Exercício de atividades paralelas à docência; • Preferência em trabalhar com alunos maiores; • Experiência e vivências do professor podem influenciar os alunos; • Dificuldade de domínio de turma e alfabetizar; • No início da experiência o professor trabalha com as piores turmas; • Traumático o início da experiência no magistério; • Experiência com oficina de Arte; • Início da experiência na RME/POA, muito difícil e sofrido; • Estágio em EF foi muito bom; • Experiência prazerosa dar aula e fazer pesquisa; • Grande parte da experiência docente foi no currículo em ciclo; • Experiência contribui com a prática pedagógica; • Com a experiência a prática do professor muda; •
---	---	---

EVENTOS/PROJETO	Pesquisa na Escola	
<ul style="list-style-type: none"> • Projetos contribuem com o trabalho pedagógico das disciplinas; • Projeto Cultura Esportiva oportunizar o aluno participar de novas atividades; • Projeto contribui com as aulas de EF; • Coordenador dos Projetos traz propostas novas e diferenciadas; • Necessidade de intercambio com outras escolas; • Eventos e seminários possibilitavam a convivência com outras escolas; • Participar com alunos de eventos gera conflito e angústia; • Eventos para alunos fora da escola são para minoria; • Participação de eventos deve envolver todos os alunos interessados; • Desconhece o processo de organização dos eventos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação em participar do estudo; • Estudo contribui para o professor de EF pensar sua prática; • Esse momento possibilitou refletir a prática; • Pesquisa possibilita compreender o que acontece dentro da escola; • Pesquisa oportuniza pensar sobre a prática; 	

Quadro 03 - Análise Temática - Unidades de Significado

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Autorização da Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Of. 168/05 – GS

Porto Alegre, 22 de abril de 2005.

Senhor Coordenador::

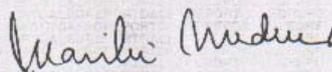
Ao cumprimentá-lo, acusamos recebimento de ofício solicitando liberação de estudantes da ESEF para trabalho de pesquisa junto a nossas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação vem autorizar as atividades de pesquisa de grupo de estudantes desta Universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa Rede Municipal de Ensino.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com a professora Maria Cecília Camargo Günter, portadora de vosso ofício.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Cordialmente,



Marilú Fontoura de Medeiros
Secretária Municipal de Educação

Ilmo Sr. Vicente Molina Neto
M.D. Coordenador do F3PEFICE

ANEXO B – Cartas de Apresentação do PPGCMH/UFRGS

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

Porto Alegre, 25 de outubro de 2005.

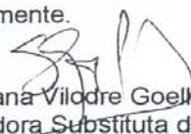
Prezada Senhora:

Apresento a Vossa Senhoria a mestranda **VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL**, que solicita permissão para a realização de sua pesquisa junto a esta Escola, no período de outubro a dezembro de 2005, podendo se prolongar até outubro de 2006, referente a dissertação de mestrado intitulada "*O impacto que as recentes transformações sociais têm sobre ação pedagógica dos professores de Educação Física nas diversas situações práticas dentro da escola, em sua relação com o processo de inovação trazidas pelo projeto Escola Cidadã*", orientada pelo professor Vicente Molina Neto, com o objetivo de fazer entrevistas com professores, observação de aulas de Educação Física, e análise documental.

Outrossim, esclareço que sua autorização possibilitará a mestranda informações relevantes para elaboração de sua dissertação de mestrado.

Certos de contar com sua consideração especial, antecipamos nossos agradecimentos, e estaremos a disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente.


Prof.^a Silvana Vildre Goellner,
Coordenadora Substituta de Pós-Graduação.



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

Porto Alegre, 15 de agosto de 2006.

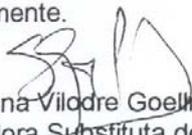
Prezado Diretor,

Venho através deste apresentar a professora **Vera Regina Oliveira Diehl**, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de solicitar o apoio de Vossa Senhoria na dissertação de mestrado que está realizando junto a esse Programa de Pós-Graduação.

A referida professora está desenvolvendo projeto intitulado: *"O impacto das recentes mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Implantação e Implementação do Projeto Escola Cidadã"*, para tanto, pede vossa autorização no sentido de realizar nessa Escola sua pesquisa de campo.

Certos de contar com sua colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente.


Prof.^a Silvana Vildre Goellner,
Coordenadora Substituta de Pós-Graduação.

Ilmo. Sr.
Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental

ANEXO C – Modelo de Carta de Apresentação do Orientador

À Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Exma. Professora

Senhora Professora.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), desde 1995, tem se constituído como foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de graduação e pós-graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RME/POA. No site <http://www6ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, apresentamos a professora Vera Regina Oliveira Diehl que está realizando seu mestrado através do projeto de pesquisa intitulado “O impacto das recentes mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã”. Neste sentido gostaríamos de contar com a colaboração de vossa escola.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto
Coordenador do F3P-EFICE

ANEXO D – Transcrição de Entrevista

“O IMPACTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Local: Sala de aula

Data: 07/12/2005

Tempo de Duração: 1h44min

Tempo de Transcrição: 16h35min

P: Fale sobre sua experiência como aluno no Ensino Básico.

PEF: Eu entrei no ensino básico muito jovem assim. Eu tinha 13 anos, quando eu entrei no ensino médio, então, eu morava no interior, numa vila a 20 minutos da sede do município, e era uma escola particular, escola das freiras da cidade. Eu era bastante tímido, e como eu estudava de manhã e ao meio dia eu voltava para o interior, 20 km, não, então, muito vínculo com meus colegas, a nível de atividades fora da escola. Eu tinha meus colegas de escola, eu me dava bem, era uma turma pequena de ensino médio, tínhamos no máximo 20 alunos. Mas eu [silêncio] era bastante, tímido, e sem grandes dificuldades, então, como eu não precisava perguntar nem para o professor, nem para os colegas, eu ia levando muito bem sempre fui um dos alunos com facilidade, que não pegava recuperação, ou pegava uma ou outra recuperação, ia bem. Então, mantive as características muito assim aquela ostra fechada, e acho talvez pela idade também, eu era o mais novo da turma, o piquinininho porque fisicamente, também, não era muito alto, perto dos colegas, então, eu fui um aluno bastante tímido assim, e sempre, um aluno que ia bem, que não precisava intervenção do professor, ou tipo fazer algum trabalho com os colegas que apresentava dificuldades ou alguma coisa assim. E, foi um curso de análises químicas, um curso técnico, mas que na verdade era o último ano desse, a última turma desse curso técnico, então, era um curso que tinha 6 aulas de química por semana, mas, que infelizmente eu, a minha base de química ficou muito pequena, porque os professores, já não estava mais investindo, o laboratório de química, também, já estava com pouco material e, então, foi um segundo grau, assim, totalmente voltado um ensino médio para vestibular, pensando realmente não fazer aquele curso técnico para seguir carreira, naquele curso técnico, nenhum momento. O objetivo era concluir o ensino médio, para fazer uma faculdade.

P: Comente sobre sua formação profissional, como foi a entrada na graduação e processo de formação e ingresso na profissão.

PEF: Dentro da Educação Física.

P: É, a tua formação profissional na área e se teve outras, também, se tu achares interessante pode falar.

PEF: Eu tive uma ligação muito grande com o esporte, sempre gostei muito, interesse porque desde a 6ª série do Ensino Fundamental, eu não tive mais Educação Física, porque como eu morava, no interior, Educação Física, nesta escola, era no turno inverso, a partir da 7ª série, 7ª e 8ª e todo o ensino médio, eu não fiz Educação Física, eu não fiz. E, sempre era uma coisa que eu sentia muita falta, tanto que no último ano, eu sempre jogava muito com os amigos, com os primos no interior, e, acompanhava pela mídia, por revistas, por tudo eu acompanhava o mundo esportivo no geral. E, sempre com aquela coisa, eu acho que vou, no futuro de repente ser professor de Educação Física, pensava muito até em ser treinador de Voleibol. Naquela época, eu gostava, era fissurado pelo Voleibol acompanhava tudo. E, aí, então, no último ano do ensino médio, nós criamos, assim, sem professor, um grupo na escola de admiradores de Voleibol e, a gente treinava uma vez por semana, eu ia do interior para cidade, para treinar com os colegas, sem auxílio do professor. Os professores da escola não disponibilizavam horários para treinamento, quer dizer, não pagavam o professor. Era uma escola particular, e o professor disse não, eu vou ceder material e espaço, mas não vou cobrar de vocês, porque deu uns problemas, que a direção não queria pagar o professor para acompanhar a gente naquele horário, o professor deveria ter outras atividades naquele horário. Não disponibilizava o tempo, mas a gente tinha, então, esse apoio de material, de bola e um espaço escolar cedido e, aí eu fui criando aquela paixão pelo esporte, e principalmente pelo Voleibol. E, aí, quando eu terminei o Ensino Médio eu, não tive dúvidas, no início do 3º ano, eu já disse, não eu vou fazer

vestibular para Educação Física, por causa do sonho em ser treinador, aquelas alturas, não era ser professor de Educação Física de escola. Era aprender na faculdade os subsídios para conseguir no futuro ser um treinador de Voleibol. Eu estava nesta época recém com 16 anos. E, quando eu entrei na faculdade descobri todo aquele outro mundo, como eu não fazia Educação Física, eu não tinha uma grande base de atletismo e de outros esportes, como o handebol, basquete, ou próprio futsal. Nunca tive muita habilidade com futebol. Então, isso tudo eu não trabalhava na escola, porque eu não fazia Educação Física. Então, foi uma coisa assim de admirar o esporte, de ir conhecendo através da televisão, meio assistindo esporte, geralmente, esporte de alto nível, que eu assistia. Então, a minha, a minha ligação com o esporte, era com o esporte de alto nível. Então, quando entrei na faculdade, meu interesse era entrar na faculdade de Educação Física e que ela me possibilitasse uma formação para eu trabalhar de repente com alto nível, depois. Mas, quando cheguei à faculdade, no primeiro ano eu vi que era outra realidade, que a faculdade era licenciatura, formava profissionais para trabalhar na escola. Eu gostei daquilo, não foi frustrante para mim. E, logo, eu vi também que o mundo do esporte de alto nível, iria exigir uma formação muito específica naquela área, que de repente eu vi que não estava trazendo uma vivência esportiva para aquilo, por não ser atleta, nunca fui atleta. Como eu falei antes, a gente tinha aquele time, que a gente criou aquele grupo, que a gente jogava e treinava durante a semana. Mas na faculdade eu não continuei treinando, e, eu vi que realmente o legal da Educação Física, que eu ia me realizar, seria trabalhar como professor realmente, numa escola.

P: Onde realizaste o teu curso de graduação de EF e ano de iniciou?

PEF: Eu iniciei em 86, em Santa Maria. Eu, concluí em 85 o Ensino Médio. Na época a licenciatura era de 3 anos, na verdade eu tive 2 anos e meios, porque o último semestre, era só o estágio, profissional. Então, na verdade de aula, de acompanhamento dos professores, foram 2 anos e meio de curso. E, como eu disse como eu entrei muito cedo, com 17 anos, no primeiro ano de faculdade, com 18 anos, aliás, com 19 anos concluí o curso. Eu fiz 19 anos em maio, e em julho eu terminei aqueles semestres de aula na universidade e o último semestre eu fiz meu estágio profissional em academia. Fiz com natação, um pouquinho de musculação e ginástica aeróbica, foi um estágio totalmente em academia, não em escola. Eu gostava muito naquela época, era o bummm do momento, estava surgindo em 87, 88 à ginástica aeróbica, o mundo **fitness** estava começando naquela época. E, eu assim, gostei muito, fiz alguns cursos naquela época, 87, 88, de ginástica aeróbica e acabei optando por fazer estágio profissional nesta área. E, foi por aí.

P: Percebi uma lacuna entre a conclusão da graduação e o início da tua experiência no magistério. Comente o que levou tu iniciares somente 6 anos após a conclusão do curso.

PEF: Bom, junto com 88, foi muito legal assim, porque a minha família não é uma família religiosa, praticante, de estar sempre na igreja, toda a semana. Até porque, eu venho de uma tradição luterana, e nós no interior tínhamos um culto por mês, mas, eu fiz uma amizade muito grande, com o pastor da comunidade, um pastor novo que entrou mais ou menos no período que eu entrei na faculdade. Ele entrou no final de 85 na nossa comunidade. Então, eu fiz uma amizade muito grande, com ele. E, ele era uma pessoa muito ligada com o mundo da cultura, o mundo da arte, também o mundo do esporte. Ele, também gostava muito de voleibol, a gente fez um grupo dos amigos, na comunidade tinha um grupo de voleibol e tudo. E foi bem no período que eu entrei na faculdade, eu entrei no grupo da juventude, da igreja Luterana, da ICLB, não da luterana ligada a ULBRA, da outra luterana com uma raízes mais germânicas. E, aí, eu comecei a ver que a Educação Física, era muito legal, eu gostava, eu adorava meu curso, mas começou a surgir outros interesses. E, principalmente, outros interesses nas áreas mais de humanas, porque o lado que aprendi com esse pastor, na convivência com ele, não era uma questão apenas religiosas, ligada apenas a conhecimento bíblico, de vivência na igreja, não. Ele trazia todo o mundo, da música, da arte, da cultura, trazia conhecimento da filosofia, fazia a gente pensar aquela questão sociológica, refletir porque a sociedade é isso, porque tem o grupo dos excluídos, a gente começava a refletir isso no grupo da juventude. E, eu vim com a intenção, com essa idéia que, a teologia, o curso dele, deste pastor, era um curso que poderia me trazer essas vivências também, que eu sentia falta, porque a educação física proporcionava pouco. Eu era muito jovem, quando fazia educação física, eu concluí a faculdade com 19 anos, e foi na época que eu realmente, tive essa maturidade, comecei ter maior essa consciência, o início da minha consciência política, de visão de mundo, que o mundo não era só trabalhar e ganhar dinheiro. As pessoas às vezes não iam estudar na faculdade não eram porque elas não tinham capacidade intelectual, porque tinham mais dificuldade, porque não puderam estudar por tudo

uma questão. Quem foi me abrir isso, foi essa vivência junto claro com a faculdade e essa vivência muito forte com a igreja, com o grupo da juventude, foi o grupo da juventude que me conscientizou politicamente e não a faculdade de educação física. Mesmo estudando numa Universidade pública onde eu não trabalhava, eu vivia e estudava lá os dois turnos, era aula de manhã e de tarde, eu era só estudante, eu não trabalhei nesta época, só trabalhei com alguns estágios, que eu fiz como voluntário numa academia no último ano. Mas, não foi a educação física que me conscientizou politicamente, de jeito nenhum. Não digo, talvez porque ela não oportunizou, talvez porque eu era muito tímido também. Desde o Ensino Médio eu era tímido, eu assistia as aulas, mas eu não convivía muito, eu também não me abria muito para palestras fora, que talvez hoje eu nem lembro, mas, que talvez até a universidade proporcionou com alguns colegas. Eu lembro que tinha algumas conversas mais aberta, as que me trazia curiosidade, até de conversar com esses colegas de educação física, era a vivência que eu estava tendo fora da faculdade. Era a vivência que eu tava tendo principalmente com o grupo de juventude e com esse pastor que trouxe um mundo, mais na área de humanas completando o que eu já tinha na educação física, também era da área de humanas. E, aí, quando eu estava me formando, eu disse gente eu estou muito novo, eu pensava assim, eu agora vou me largar no mercado de trabalho e, eu tinha um grande medo, de começar a trabalhar e não conseguir mais conciliar estudo e trabalho, até porque, eu não ia de repente conseguir trabalhar em Santa Maria. Sabia que a competição era muito complicada e que provavelmente ia procurar emprego na cidade do interior e da região de Santa Maria. Naquela época seria complicado eu continuar estudando. Mas, eu tinha uma necessidade, uma vontade de continuar estudando. E, então, a princípio, eu não pensava em pós-graduação. Não me sentia maduro, não me sentia desafiado dentro da educação física, dizer eu quero fazer uma especialização [pausa] em voleibol, por exemplo, muito curto, porque em 85 quando entrei na faculdade tudo era voltado ao voleibol. Em 88, três anos depois que eu estava me formando. Eu não pensei, por exemplo, em fazer uma especialização em voleibol, já tinha mudado a minha cabeça nesse tempo. E, aí surgiu a oportunidade de fazer teologia [pausa]. E, a teologia me seduziu por duas coisas: pela vivência que eu via que este pastor tinha pelo mundo que ele me passava, que com a teologia a gente poderia aprender e por não ser ali em Santa Maria, também. Eu já tinha vontade de ir para um lugar [pausa] maior. E a faculdade da teologia da nossa igreja é em São Leopoldo. Então, eu já estava participando como representante de um grupo de juventude em reuniões em São Leopoldo. E, eu ligava São Leopoldo com a proximidade de Porto Alegre. Então, eu já pensava assim. Eu estudando em São Leopoldo vou poder ficar mais próximo de um centro cultural, que vai me oferecer opções melhores como cinema, shows, teatro, coisas que Santa Maria, que mesmo na época, acho que hoje ainda ostentam o título de cidade cultura, para mim, sempre foi uma cidade muito precária nessa área. Nunca ofereceu muitas coisas. E, eu imaginando, não agora eu vou estudar em Porto Alegre, eu vou poder vivenciar outras, outras realidades, nessa área cultural, vou esta estudando uma coisa interessante, que eu queria aprofundar os conhecimentos na área de teologia. E, também pensava em ser pastor, pensava, e de alguma forma eu sempre pensava, como é que eu vou ligar. Eu não queria abandonar a educação física. Eu queria ligar, até na época estava surgindo à teologia do corpo.

P: Eu, até iria te perguntar como é que foi essa passagem da teologia para a Educação Física, tu chegaste a se formar em teologia?

PEF: Não. Foram escolhas. Eu tentei de alguma forma ligar. Tanto quanto eu lembro no primeiro ano de faculdade eu dava aula para meus colegas de faculdade. A própria faculdade cedeu um espaço, eu dava aula de ginástica para o pessoal, quase gratuito, assim simbólico. E nessa época quando comecei a faculdade de teologia, em 89, eu continuei trabalhando em academias em São Leopoldo e Novo Hamburgo. Então, todo o tempo que eu fiz teologia, que foi de 89 até 93, com um período de um ano que eu fiz um intercâmbio, e que eu fiquei fora do país, o tempo que eu fiquei aqui, todo o tempo eu trabalhava com academia, com educação física, com ginástica, com ginástica localizada, ginástica aeróbica, [pausa] e fazia o curso de teologia. Não conseguia ligar muito os conhecimentos e as áreas de educação física com a teologia, principalmente, porque eu trabalhava em academia. Então, no mundo da academia relações são bem diferentes da educação física escolar. Mas, o que eu percebi e que me ajudava na teologia é que eu comecei a perder a timidez, [pausa] eu comecei a ficar mais extrovertido e a educação física me ajudava, também, nesse sentido. O trabalho com a academia, o trabalho com os alunos, com meus colegas professores e o fato também, acho que diretamente, que nessa época eu estava completando meus 20 anos. Estava amadurecendo conhecendo e a teologia abriu muitas coisas para mim. Foi um mundo muito novo, a teologia me fez conhecer

muitas coisas de sociologia, de antropologia, de filosofia e claro, especificamente, das religiões. Mas, não voltado apenas para o cristianismo e não só voltado para igreja luterana. Então, nossos professores, assim, tinham professores holandeses, professores alemães. Então, eles te traziam uma realidade da Europa e tentavam fazer a gente ter sempre uma visão muito ampla da teologia e o próprio estudo da bíblia que a gente fazia, não era estudo, por exemplo, fundamentalista, a gente tentava estudar a bíblia, tentava fazer a leitura da importância daquele texto bíblico para os dias de hoje. E, daí vinha uma análise sociológica muito forte ali, tu ia dizer não, olhe este texto bíblico foi escrito a 3 mil anos atrás para esse contexto histórico. Hoje, ele não tem mais sentido, ele tem sentido e de repente a mensagem tu puxava para o lado humano das pessoas. Mas não como lei. Então, foi muito legal porque a gente estudava a bíblia como um livro histórico, e daí a gente dessecava a bíblia. Mas, não era um estudo que realmente me realizava, achava legal, gostava mais das outras áreas

P: E, essa passagem da teologia e academia, que foi concomitante, para a Educação Física Escolar. Como e onde foi a tua primeira experiência no magistério?

PEF: Pois é, daí chegou 93. Faltando, ainda, dois anos para eu terminar a teologia e, eu vi bem claro que eu não queria depender financeiramente da igreja. Então, eu pensei assim, bom a teologia não era um curso reconhecido como graduação, só a partir de 2001, que o curso de teologia foi reconhecido, como curso superior. Então, eu disse, eu vou fazer mais dois anos. Eu já tinha feito quatro anos de teologia, eu vou fazer mais dois anos de um curso, para ter mais uma graduação, que eu não quero trabalhar nessa área, como profissional, não quero viver da área de teologia. E até porque o curso vai me possibilitar apenas a trabalhar dentro da igreja, porque eu não vou sair daqui, como professor de religião, ou como um bacharel, em teologia. Aliás, sim um bacharel em teologia, não como um professor de teologia, licenciado pelo MEC, ou algumas coisa assim. Então, eu disse não, eu quero trabalhar, eu não quero trabalhar com a igreja. O curso de teologia esta muito bom e tudo, mas, eu não vou ficar dois anos aqui. Se não vai me adiantar ter esse diploma. Eu percebi que eu tinha necessidade de voltar para escola. Eu tinha feito trabalho só em estágio. Então em 2003, 93, eu resolvi que ia largar a teologia. E, daí, comecei a procurar concurso público, especialmente em escola, e também mandei currículo para escolas particulares, lá em São Leopoldo, naquela região, não consegui ali. Então consegui uma proposta que não foi vantajosa para trabalhar em academia. Mas, eu não tava afim, porque eu pensava assim: academia eu vou ter um pique bom nos próximos dez anos e depois. Eu tinha isso muito claro, não queria ser profissional de academia para o resto da minha vida. Não queria me aposentar como professor de academia, até por perceber que ia chegar um envelhecimento do corpo, que talvez ia me impossibilitasse. E, também porque academia não fazia minha cabeça. A teologia nesse sentido, a academia era muito legal para ter um espaço diferente, mas, cada vez que eu fui avançando mais na teologia, eu fui me distanciando mais do mundo da academia. Porque na teologia, com esses conhecimentos de filosofia, da própria questão religiosa, da própria questão da sociologia, eu fui me aproximando mais de uma preocupação social. Fui ficando mais idealista também e pensei não só vou para escola. Na escola vou conseguir de repente unir esses conhecimentos que eu aprendi na teologia com aquela base acadêmica que tive na educação física. Então, tive uma vontade de volta para escola, e, aí, em 94, eu comecei a fazer concurso público. Fiz concurso em Três Passos, que fica na fronteira com a Argentina, um lugar assim, que eu conheci através de uma prima minha, não tinha outro vinculo a não ser ela, que conhecia assim de ir lá, duas a três vezes por ano só. E, como eu fiz concurso lá, eu disse, vou tentar, minha prima me ofereceu para morar com ela, então vou ter várias facilidades, para começar lá. Então, eu comecei com escola pública em Três Passos. E, foi um choque muito grande. Porque o lugar muito pequeno, eu estava acostumado com a vivência de São Leopoldo, região metropolitana, Porto Alegre, aquela coisa toda, e, eu fui para o interior, para um lugar, uma cidade de 20 mil habitantes, 500 km de Porto Alegre. Muito afastado. Eu estava afastado da minha família e afastado centro cultural mais desenvolvido. Então, eu tive que me adapta. Mas, eu fui assim, como eu falei antes, eu estava com aquele ideal de trabalhar em escola de mudar o mundo através da escola. Aquela coisa e fazer uma experiência e de realmente ajudar a conscientizar mais as pessoas, aquela coisa toda. Então, foi muito legal, foi um desafio bem interessante e no início foi um choque muito grande, pela realidade dos meus colegas professores. Porque a maioria dos meus colegas professores era de lá, de Três Passos. Eles tinham feito faculdade a noite, em Ijuí. Então, eles trabalhavam o dia inteiro e estudavam a noite. Então claro, eram pessoas que tiveram poucas oportunidades de vivenciar alguma coisa diferente, além dos conhecimentos acadêmicos de sua graduação. E, eu vim com mil experiência. Então, quando

eu cheguei lá tive um choque muito grande, porque ninguém dos colegas estavam a fim de falar sobre educação, ninguém queria falar sobre, ou, discutir questões sobre educação, mesmo de política, ninguém ligava educação política na escola. Até era quase uma, um ultraje aquilo. Porque claro, uma escola que tinha o diretor indicado, não tinha essa questão de eleição de diretores, não tinha nada disso. Então, tipo assim, você até tinha que se cuidar do que falar, porque poderia ser usado contra você e, eu não dava bola para isso. Então, logo me diferenciei muito dos colegas, mas, lógico, também, consegui fazer amizade com pessoas que também não se enquadravam naquele esquema, que era uma minoria.

P: E, atualmente, qual a tua expectativa como professor em relação essas questões que tu colocaste?

PEF: A expectativa como professor, eu acho que ela mudou, no sentido que são onze anos de magistério. Já passei por dois municípios, estou hoje no 3º município em escola pública. E, você começa a ver que, a própria maturidade ajuda a ver que aquele imediatismo que a gente tem, o sonho de acreditar que vai concretizar as coisas em curto prazo, ele desmorona. Aquilo começa, aquele castelo de areia que você faz e acha que consegue, em 3, 4 anos ver o resultado desse trabalho. De repente esse ano, eu vou conseguir fazer as crianças, terem menos preconceitos, as criança a serem mais críticas, as crianças e adolescentes, lógico a verem o mundo de uma forma diferente e aí tu começa a perceber no trabalho com a escola que a escola cada vez mais está inserida no contexto. E, se este contexto, não for trabalhado junto, o trabalho da escola tranca muito, e daí, ele fica uma luta muito ferrenha com passos muito pequenos, os avanços muito pequenos quanto esse contexto fora da escola não está junto. E, isso eu percebi, tanto em Três Passos, como em Parobé, que trabalhei depois 4 anos, como aqui em Porto Alegre. Mesmo em Porto Alegre, a questão dentro da escola, a discussão já vem acontecendo, é um avanço que percebi de cara. Já tinha uma caminhada bem diferente muito avançado em relação a outros municípios que eu trabalhei. Mas, fora da escola essa ligação, que desde Três Passos quando estava fazendo o Projeto Político Pedagógico em Três Passos, a gente já falava muito essa questão da importância fundamental de trazer a comunidade para dentro da escola, que essa transformação político-pedagógico, ela tem que passar pela questão da família, participar, ser atuante na escola lá já era um problema. Em Parobé percebi que nós não conseguimos resolver esse problema e, ainda, não conseguimos aqui em Porto Alegre. E, por não conseguir essa inserção maior da comunidade dentro da escola, eu acho que esse meu idealismo foi esmorecendo, ele foi diminuindo, porque, eu comecei a ver que o sonho, começou a ficar mais difícil, porque o sonho não depende mais só da escola. A escola esta num contexto, e não adianta só aquele grupo de profissionais da escola esta sonhando, se esse grupo não consegue, não consegue não sei por que, isso é uma outra questão. Mas, esse grupo ainda não conseguiu, podemos dizer assim, realmente envolver a comunidade de uma forma participativa. Para começar realmente junto com a comunidade. Hoje nós estamos bem dentro desse processo aqui na escola Alfa, a gente está, efetivamente, no ano de 2005, que a gente começou realmente. Começamos a colocar realmente os braços a trabalho mesmo no Projeto Político Pedagógico, que nossa intenção é até o final de 2006, está com ele bem construído. Pelo menos entre o lance inicial e, que o Projeto Político Pedagógico ficou para 2006. E, mas, ainda, a gente está engatinhando muito nessa questão com a comunidade. E isso, eu acho que, esses 11 anos me colocou, me puxou muito no sentido assim, de não acreditar que a educação vai mudar o mundo sozinha. A educação não vai mudar o mundo sozinha, hoje tenho isso muito claro. É idealismo mesmo, idealismo ingênuo você acreditar que a educação sozinha muda o mundo. Ela vai ter, vai não, ela tem a sua parcela importantíssima nisso. Mas se ela não estiver junto com as políticas sociais que acontece na comunidade que ela está inserida, ela vai sofrer muito com isso.

P: Fale sobre o teu cotidiano na escola. Comente como é a convivência entre os professores de EF e as demais áreas do coletivo docente – no teu ambiente de trabalho.

PEF: Bom, eu conheci na EMEF Alfa, em julho de 2001. Para quem vem de escolas públicas, que trabalhava com crianças de classe pobres geralmente dos municípios. Quando eu cheguei em Porto Alegre e conheci EMEF Alfa, nessa comunidade foi um grande choque cultural. Chegar e trabalhar, e ver a realidade dessa periferia, eu já trabalhava na periferia do município de Parobé. Mas, a periferia de Porto Alegre me trouxe assim, uma coisa muito assustadora no início, quando eu cheguei aqui. Aí, eu pensei assim, nossa eu vou largar mão, eu já tinha, já estava há 4 anos em Parobé, praticamente, já tinha um vínculo muito bom com o município, um vínculo muito bom com a escola, eu pensei assim. Já foi complicado para achar a escola

quando a Secretaria de Educação me indicou para vir para cá. Já foi bem complicado pelas referências achar a escola. Porque o endereço não tinha nada direto para chegar aqui, tinha que pegar ônibus tal, pedir informação tal, ou descer em tal lugar, pegar uma baldeação, uma coisa assim. Quando eu estava vindo para cá, eu fui me assustando, cada vez mais, só que quando cheguei e entrei na escola, e fui, entrando em contato logo com a direção e com os professores no primeiro dia, foi assim um tipo paixão a primeira vista. Porque eles me receberam estão bem, naquele primeiro momento, que todo aquele medo que eu fui trazendo desde que sai de Parobé, até chegar na comunidade EMEF Alfa, todo aquele receio de estar fazendo uma coisa errada, de deixar uma história legal que eu estava conseguindo em Parobé, para começar tudo do zero, num outro município, foi embora, porque o primeiro contato foi muito legal. Foi muito legal no primeiro dia. Foi numa sexta-feira, na segunda quando comecei a trabalhar, aquilo que foi a primeira impressão, foi se confirmando. Daí já fiz um contato muito legal com a colega de Educação Física. Então foi tipo assim, um contato de irmã mesmo. Eu entrei 20 horas como todo mundo entra na escola. Logo a escola já proporcionou que eu ficasse mais 20 horas, não na Educação Física, mas proporcionaram que eu ficasse até num outro projeto que tinha na escola, porque sabiam que no ano seguinte teria necessidade. Então, tipo assim, escola, as pessoas da escola logo simpatizaram comigo e acreditaram em mim, desde o primeiro contato. E, eu tive essa mesma empatia, e foi muito legal. Eu percebi logo, que o grupo era muito capaz, um grupo com conhecimento muito grande de todo o processo. Tinham participado de toda a construção da Constituinte Escolar que começou em 95, aqui em Porto Alegre, era o grupo que a maioria tinha feito parte disso. Então, assim, eu me senti muito seguro estar numa escola que tinha pessoas com uma experiência muito grande nessa caminhada e, eu tinha aquela curiosidade de conhecer o que era a escola ciclada aquilo tudo. E, foi muito legal, porque os professores e todos tinham um conhecimento muito legal e tentavam te passar aquilo, tentavam te colocar a par das informações. Então, foi um relacionamento muito legal. E, logo depois, no ano seguinte, já foram mudando alguns professores de Educação Física e tudo. Foi uma coisa muito bacana, porque eu não tive nenhum problema de relacionamento com os colegas. Profissionalmente a gente sempre se relacionou muito bem. Nunca tive conflitos sérios de linha pedagógica, por exemplo, com colega de trabalho. Nos quatro ou cinco anos que já trabalhei na área de Educação Física, com a própria escola ciclada, a gente trabalha sempre com professores referência, aquela coisa toda. Nem um problema nesse sentido. Sempre as divergências que aconteceram foram sempre discutidas ao nível bem profissional, bem legal. Então, eu percebia muito no interior que tudo era levado para o lado pessoal. Tu não podia falar [risos] nada que a pessoa já imaginava que você estava criticando a pessoa tal e não que de repente fosse uma crítica construtiva para melhorar um trabalho ou, que aquela atitude do colega poderia estar prejudicando o meu trabalho. E o colega, então, se fechava não, a pessoa está criticando as minhas idéias. Eu acredito, ela não conseguia diferenciar que aquilo podia de repente ser reformulado e que todo mundo deve estar aberto para rediscutir as coisas. E, aqui sempre foi muito legal nesse sentido. Eu nunca senti uma divergência muito grande de linhas pedagógicas. Sempre que a gente começou algumas coisas da área, especificamente, acho que seria legal trabalhar, assim, aquilo demonstraria que de repente tu podia dizer não, teu trabalho não está legal, nisso ou, naquilo ou, ainda, teu trabalho poderia mudar, porque senão a gente vai, está confundindo a cabeça das crianças, porque num ano eles trabalham com um tipo de postura e no outro é cobrado outro tipo de postura bem diferente. Mas, nesse sentido é muito legal.

P: Comente como é um dia nesta escola. Como é a sua aula de EF?

PEF: Bom, no 1º ciclo. Eu trabalho esse ano mais com no 3º ciclo. Tenho três turmas no 1º ciclo, uma turma no 2º ciclo e tenho sete turmas de 3º ciclo. Então, o trabalho com o 1º ciclo é um trabalho feito em blocos de 2 horas. É uma questão que não acho que é o ideal, porque ele é, acho é muito, acho e tenho lido também sobre isso. Outras vivências também e outras leituras mostram que para essa faixa etária acaba sendo um tempo muito longo. Então, por isso, eu tenho dividido minha aula com os pequenos, até A30, tenho dividido um tempo, conversando mais com eles sobre o que a gente faz na sala, fez na aula anterior, muitas vezes, resgato isso. Combino com eles detalhadamente o planejamento do que a gente vai fazer no pátio. Então, procuro realmente conversar e dar esse espaço também, para eles colocarem até outras coisas que eles vão trazendo. E, depois que a turma está mais organizada, depois que eles chegam, que eles acalmam um pouquinho, aí sim, a gente faz uma atividade. No 1º ciclo a gente trabalha, eu trabalho com eles, muitas vezes na sala dos colchões, principalmente, quando o

pátio está muito ocupado e, aí faço um trabalho lúdico com música, algum trabalho, alguns jogos também nesse espaço físico, trabalho sempre voltado muito ao trabalho recreativo, muita recreação e, gosto de deixar sempre um espaço, que daí varia de uma aula para outra, as vezes é quinze minutos, as vezes é meia hora, as vezes dou um espaço maior para eles brincarem, sem ter uma direção maior. Aí eu faço muito um acompanhamento com eles e daí eu vejo o que eles estão fazendo. Quando eu vejo que eles não conseguem fazer ou, estão meio em conflito no grupo para fazer sozinho aquele trabalho recreativo de brincarem sozinhos ou, mesmo o jogo de futebol. Os meninos querem fazer um joguinho de futebol, querem fazer os jogos não preocupados com as regras, mas quando eles não conseguem se organizar as vezes, daí tem uma intervenção, encima disso. Então, eu faço uma parte dirigida da aula, e, eu faço que dura geralmente uns 35 a 45 minutos, depende da turma também, tem turmas que ---- tem turmas que tem um nível menor de concentração, e, mais uns 30 minutos e 20 minutos, que pode chegar as vezes até uma aula, até um tempo maior até de 40 minutos, que eles fazem um trabalho onde eu, m, mais livre, em que eu fico interferindo de acordo com as --- necessidades, com os pequenos de 1º ciclo. Com o 2º ciclo eu diminuo um pouco esse tempo deles ficarem livre, eu intervenho, a intervenção maior é quase 1 hora, que eu trabalho de forma mais dirigido com eles, que a gente procura fazer um aquecimento no inicio da aula, esse aquecimento, eu já coloco com eles exercícios de alongamento, as outras vezes a gente faz outra atividade, ou faz algum a, algum tipo de pega-pega, alguma coisa assim, alguma atividade geralmente de grupo grande, não de pequenos grupos, para o aquecimento, depois muitas vezes eu trabalho separado os meninos e as meninas, já começam muito forte isso no 2º ciclo, não tanto no 1º, mas no 2º, já começam a, até porque, eu sinto que eles, eles já tem essa divisão de grupo mais forte, dos meninos e das meninas e, já tem um conflitos mais fortes também, não querem muitas vezes fazerem o trabalho juntos. Mas, eu, daí na segunda parte, depois do aquecimento, de, de um ou dois jogos que eles fazem juntos geralmente, daí eu já deixo, já faço ----- mais separada com eles, dependendo os grupos separados e dou um tempinho no final para eles trabalharem, separados, também daí mais livre. Daí se eles quiserem ficar juntos ou separados, que daí a, que também eles trabalham em blocos de 2 horas no 2º ciclo. Hum, hum, hum, mesmo que o 1º ciclo...

P: E, o 3º ciclo.

PEF: E, o 3º ciclo, a gente trabalha com, aqui na escola, com, com bloco de 1 hora. E, o 3º ciclo, eu, o que eu procurei eu já trabalhei várias formas, diferentes na escola, eu já trabalhei, por exemplo, colocando, geralmente por esporte, a gente pega o esporte como carro chefe, os quatro esportes principais, o vôlei, o basquete, o futsal, handebol que é o que a nossa escola oferece espaço físico para isso. E, aí, dentro disso a gente em, encaixa, ginástica, atletismo **(desliguei o gravador – porque, neste momento fomos interrompidos pelo outro professor de EF, que veio perguntar se eu ainda, nesse dia, faria a entrevista com ele)** daí, o carro chefe então do 3º ciclo fica sendo o esporte, já trabalhei o esporte variando, a cada trimestre, um esporte, aí, dentro, são três trimestre, um esporte sempre ficava meio assim, mais recreativo, não dava muita ênfase num, já trabalhei praticamente um, esporte a cada semana, ia trocando toda a semana, e notava que eles tinham assim, muita dificuldade de ficar fixo num atividade só, então, percebi que eles cansavam muito, enjoavam, mas, também não achei muito válido, porque eles ficavam trocando muito, também, ficavam muito perdidos, não conseguia dar seqüência, para eles aprender melhor alguns ensinamentos, e, esse ano, por exemplo, eu estou trabalhando com eles por bimestre. Então, eu divido, os quatro esportes, nos, em quatro bimestre, e dando ênfase maior para o futsal e para o vôlei, futsal porque é, no último bimestre, porque é um bimestre um pouco maior, que pega um pouco o mês de dezembro já, além de outubro e novembro, porque eles gostam muito, e dou uma ênfase também maior para o vôlei, porque é um esporte mais complicado, que exige, mais tempo para eles dominarem os fundamentos. E, dentro da aula, de cada um desses esportes, uma coisa eu prefiro não, eu fiz um trato com eles, que a gente sempre vai começar, com aquecimento, e, isso foi uma conquista. Porque a escola é nova nessa comunidade, e mesmo conversando com outros colegas de outras escolas, eu percebi que eles também tinham uma grande dificuldade de trabalhar, por exemplo, vão trabalhar aquecimento, a parte dos fundamentos, depois a parte, de ver como esses fundamentos foram construídos dentro do jogo, e fazer uma parte final, esse modelo, que é um modelo que eu aprendi na faculdade, que é aquele modelo, assim da aula toda organizadinho no planejamento do professor, não funciona dessa forma na escola da periferia, muito complicado, eu tive conflitos muito grande no primeiro ano aqui. Então, uma coisa que eu comecei no primeiro ano, que eu firmei contrato com eles, não, nós não, nós

vamos começar nossa aula sempre com o 3º ciclo, com aquecimento, que o aquecimento explicando para eles a importância, o porque, não porque é para o professor Francisco dizer não, na minha aula tem aquecimento, não. Pela importância, e, é hoje que estou agora no quinto ano letivo ou quatro, comecei em julho de 2001, então seria agora 4 anos e meio que eu estou fechando, só que em 2001, eu não trabalhei com o 3º ciclo, só a partir de 2002. Então o quarto ano que eu trabalho com o 3º ciclo, aqui. É muito legal hoje descer com eles e perceber que não tem mais aquela coisa, hoje tem aquecimento, tem que fazer aquecimento. surge até um, de um, de outro, mas, automaticamente não é uma preocupação da turma, porque já surgiu aquela questão que eles sabem que é legal, eles sabem que isso faz parte da aula. E, depois a questão dos fundamentos eu trabalho durante o jogo, eu não faço, agora nós vamos fazer os exercícios educativos ----- não hum, hum, é muito complicado para eles, muito complicado porque, alguns já têm uma habilidade muito grande e eles querem se repetir várias vezes, aqueles que não tem habilidade ficam se escondendo, porque, porque, porque não querer fazer. Então, eu disse não, vou trabalhar com eles mais simples. E, a aula normalmente nesses esportes é muito complicado trabalhar com meninos e meninas junto. Já trabalhei, e ainda, trabalho com algumas turmas, depende da turma, não é uma regra minha, como o, o, o, uma regra minha pra, pra, prática pedagógica da minha aula vai ser com todas as turmas guris e meninas vão t jogar juntos vôlei, jogar junto handebol, futsal, depende do esporte, depende da turma, até porque, que tem turmas, que consegue te respeitar, e realmente, trabalhar legal juntos, e outras que noto que é uma, uma rivalidade maior, ou problemas que já tem dificuldade de relacionamento da própria turma que não permite isso.

P: Já que tu falaste em relacionamento, vou fazer um gancho para o próximo assunto que pediria para comentar. Como é a convivência entre os alunos nas aulas?

PEF: Na aula de educação Física, ou no geral.

P: Desculpe, é nas aulas de Educação Física.

PEF: O relacionamento deles é bom desde que eu não imponha, e não obrigue eles a fazer tudo que eu planejei, que eu estou querendo que eles realize, porque se eu vou obrigar eles a realizar tudo surge conflitos, surge conflitos. Então, muitas vezes não, eu não obrigo, eu procuro desde o início do ano até dezembro, eu procuro sempre conversar com os alunos dentro do possível, sempre fazer eles entender que é importante para eles, que eu gostaria muito que eles participasse pela importância, para o desenvolvimento deles, não participar porque, eu, porque é legal para mim, mas, porque é legal para eles, tento valorizar, aquele espaço deles desenvolverem, habilidade com o corpo deles, e não só habilidades no sentido motor, desenvolver habilidades, também, para questão da, do próprio relacionamento deles com seus colegas, onde entra a parte da sociabilidade, que o jogo permite, e, até para eles, que é, aquela questão todas, que ele poderem aprender, com, com as dificuldades dos colegas, aprender com erros dos colegas, com seus erros, e, é uma característica muito forte dos nossos alunos, e, dos alunos acho que da periferia no geral, não só dessa nossa comunidade, mas do geral aqui em Porto Alegre e de, acho que do Brasil. E, isso o aluno da periferia tem um limite de tolerância muito pequeno, e, ele não consegue trabalhar muito com a crítica, então é muito complicado você dizer, um aluno faz um movimento errado, você chegar com mesmo, chegar com a maior calma, com a maior educação com maior cuidado, eu acho que, você percebeu que você aquele movimento assim, geralmente você faz de outro jeito, o aluno já se fecha muitas vezes, ele, professor eu não quero jogar hoje, eu quero sair da quadra, eu não sei jogar isso, eu não gosto disso, não ele não está gostando disso. É, que ele não quer ouvir críticas, eles tem um limite muito pequeno a, uma crítica e, principalmente a uma crítica, normalmente de algum erro que ele fez, ou de alguma dificuldade que ele tem. Então, isso prejudica muito o relacionamento entre eles, principalmente nos esportes coletivos. Eles se cobram muito, e isso é um fator que é muito negativo porque vai, muitos alunos se afastam. E, eu me sinto muitas vezes muito incompetente para trabalhar com isso, porque, para eu trabalhar com isso eu paro e daí, explico, mas volta, e às vezes ficam comparando, o tanto, e o tempo está passando, e, aí eu me sinto, talvez seja até realmente uma coisa que eu, não, é uma coisa que eu tenho que sempre voltar a refletir, tenho que voltar a ver, qual é a melhor forma para fazer isso, mas eu acabo pensando, to pensando num, realmente estou prejudicando aqueles que, que estão querendo participar da atividade, eu estou parando o tempo inteiro, aquele outro que não quis participar, muitas vezes ele não fica ali, pra, para discutir, não ele saí, diz não, não quero ouvir professor, ele saí, se afasta, e aí eu estou prejudicando aquele que quer participar, que está querendo participar da aula, que tem já, esse

como um único momento, muitas vezes, o único espaço dele conseguir fazer uma atividade, com aquele grupo de colegas e mesmo uma atividade física, as vezes muito trabalham, fazem atividades com a família. Então, eu fico assim, eu estou parando a aula, eu paro, mas, estou parando aula, não está resolvendo, eles não discute, não querem discutir, então, eu vou fazendo isso, durante o ano, só que muitas vezes a coisa não se resolve, não se consegue ver o, muitos avanços, nisso.

P: Fale sobre as características dessa comunidade escolar. Outro dia tu já falaste, algumas questões, que seria interessante retomar.

PEF: Bom, aquele, eu lembro a comunidade como uma comunidade muito nova. É uma comunidade que vem de áreas de risco, normalmente moram na beira de arroios, super poluídos, morando em favelinhas mesmo. Então, a prefeitura construiu esse loteamento e convidou, em muitos casos não convidaram, simplesmente, as pessoas foram trazidas para cá, não tinha outra opção, as pessoas vieram para esse loteamento com casa minúsculas, muito pequenas, sem ter ligação nenhuma com as outras pessoas que vieram para cá, porque misturaram pessoas de vários lugares, então, algumas pessoas já se conheciam, outras não. Então, não dá para dizer que trouxeram uma comunidade de uma área de risco e, os colocaram numa área com o mínimo de estrutura urbana. A idéia que as pessoas se conheciam, mas as pessoas não se conheciam, e como são pessoas que vem de uma realidade muito diferente, algumas vieram direto do interior para cá, algumas vieram dessas áreas de risco. Eles têm uma dificuldade muito grande para fazer amizades, para terem, relacionamento de vizinhança, até porque, são pessoas, aqui nessa comunidade tem problemas muito sérios, problemas de roubos, problemas de gangues, de desmanche de carro, quadrilhas realmente. Problemas, claro como toda a periferia das grandes cidades, problemas de drogas, com os seus chefes do tráfico. Então, tem as famílias que trabalha com isso, tem umas famílias que não querem se envolver com isso. Daí então, as pessoa tem sempre medo de relacionar, parece medo de se abrir, então os relacionamento são muito, muito, muito artificiais, muito assim, de não se olhar, porque muitas vezes a questão do olhar, a gente nota entre os alunos aqui, que eles trazem isso da comunidade, o que está me olhando? eles falam para gente, falam pros colegas, o que está me olhando? Então, quer dizer o olhar cria um vínculo, o olhar, através do olhar tu pode perceber muitas coisas de, então, você só olha de repente alguém que é da tua família, ou al, ou tu está olhando é porque está querendo alguma coisa se está olhando vai querer alguma coisa comigo, o que tu quer? Ai, as pessoas estão sempre na defensiva. E, isso é um problema muito sério, as pessoas então, elas, elas estão sempre e, fechadas no seu mundinho, e, elas não criam uma identidade coletiva, então, da comunidade, loteamento Alfa, e isso a gente não percebe ainda. A escola tem apenas 5 anos, nós temos um Centro Social Marista, aqui, que deve ter uns 9 anos, que veio antes, uns 4 anos antes da escola. O posto de saúde deve ter hoje, 4 anos, a Fasc, então, está aqui também para fazer essa ponte, e ajudar as comunidades se ligar com tudo que está acontecendo a nível de cidade dá uma força, a nível de emprego, a nível de, de encaminhar eles para vários serviços, que a prefeitura oferece, a Fasc deve ter menos de 3 anos. Então, esses serviços públicos, para essa comunidade, são muito recentes, e a comunidade ainda então, ela não, ela não construiu ainda, ela não construiu ainda essa identidade própria, ela ainda, vê esses serviços público, então, como uma coisa muito individual, individualizada, que está aqui para atender ela, e não é, ela organizada, através do presidente da associação, que via associação vai conseguir melhorar as coisas, não, é uma coisa assim, que a gente não percebe, e, isso traz, como eles não tem essa identidade de comunidade, de grupo, eles não lutam por nada para comunidade, eles luta para coisas para si, estão preocupadas o que acontece na sua rua, na frente da sua casa. Então, não estão preocupados o que acontece com o vizinho, então isso é muito complicado.

R: Comente como é sua relação com essa comunidade Escolar.

PEF: A minha relação com a comunidade escolar, é dentro dos muros da escola Alfa, se restringe a isso. Eu acho que isso, é uma autocrítica que eu faço. Isso tem que ser superado, com certeza, não tem como a gente falar no Projeto Político Pedagógico que vai trazer a comunidade, para ser mais participativa no trabalho da escola, se a escola ainda está encastelada dentro desses muros, e, eles notam, é muito claro para eles que nós professores temos uma realidade social que não é a realidade nossa. Eles não imaginam a realidade que a gente vive, por exemplo, eles acham que a gente ganha mil reais por mês e que isso é um excelente salário. Se eles soubesse que tem professores que ganham bem mais que isso, que tem um poder, tem um padrão a nível de Brasil, ----- de classe média alta, já traria um abismo maior que já

tem. Já tem esse abismo de classe social, mas eles não imaginam a classe social que a gente está. Praticamente, um grande grupo de professores, está inserido, e, já é um abismo. Então, a gente, eu acho que, eu conheço muito da comunidade através dos alunos, do que me trazem, do que os poucos pais que vem nos Conselhos de Classe, nas Reuniões que a gente convoca os pais.

P: E, sobre essa relação.

PEF: ...uns 20, 30 % dos pais que vem, eles trazem informações para gente, eles trazem...

P: E, sobre essa relação com os pais gostaria que tu comentasse.

PEF: Só que, esse são, esses são os pais participativos, claro estão presentes, os pais que tem um estrutura de família mais organizada, uma estrutura de família que já veio organizada antes, deles virem aqui, para a escola Alfa, para essa comunidade. Então são pais que, realmente já fazem essa reflexão que tem que melhorar muita coisa, que eles tem que está mais com a escola que é importante, o que eles ensinam para os filhos lá fora, o que eles, e, da forma como eles educam os filhos. Do que eles tratam os filhos no dia a dia isso vai ter reflexo aqui dentro. Para esses pais é muito tranquilo isso e isso reflete nesses alunos. Agora, aquele percentual de alunos, que felizmente eu posso falar isso, não é a maioria, é um grupo pequeno de alunos que realmente são muito agitados, com problemas, alguns até neurológico, e outros com problemas comportamentais, que vem todo de uma vivência de família desestruturada, são uma minoria, e esses alunos, ainda, a família não participa da escola, e como a família não participa, o meu relacionamento com essas famílias é praticamente nulo. Porque eu não, não faço visitas as casas desses alunos, desses pais. Sei que a orientação Pedagógica dentro do possível a Orientação tenta fazer isso, dentro do possível fazer essas visitas. A gente encaminha esses casos que a gente percebe que tem problemas familiares muito sérios para Orientação da escola e é a Orientação [que faz esse encaminhamento. Então, eu acho que tem que melhorar muito o meu relacionamento. A minha inserção com essa comunidade, ainda, não sei como, porque a gente fica muito preso numa rotina bastante desgastante dentro da escola para esse trabalho com os alunos. E, acho que esse desgaste, acho mesmo que a gente tem, dia de planejamento, a gente planeja, faz outras coisas burocráticas dentro do que precisa fazer e, ou, faz troca com algum colega, procura fazer, que também é um momento para isso, esse momento de planejamento, dentro do possível e aí, acaba ficando o tempo de intervalo do almoço, porque o meu caso e como de outros professores a gente mora na escola, a gente chega aqui às 7 e meia da manhã, ou, é o meu caso e de algum outros colegas, a gente chega às 7 e meia da manhã, almoça aqui com os alunos, no intervalo do meio dia às 13 e 30 a gente fica na escola, ou fica batendo papo com os colegas, ou fica tirando algum descanso nesse momento, e depois da 1 e meia às 6 horas direto com os alunos de novo, e, as 6 horas é aquela coisa, aquela mesma alegria que o aluno tem para ir embora, os professores tem aquela alegria também de voltar para o seu cantinho. É muito forte o choque cultural, entre a nossa vida fora da escola e essa carga, esse cotidiano que esses alunos trazem para gente. É muito forte, é muito, uma diferença muito grande, é uma diferença de mundo, é uma diferença do que eles vivem é muito grande, e, para gente choca muito não só a carência deles, como a violência que eles estão expostos. E, muitas vezes como mecanismo de defesa a gente não quer muito sair desse muro da escola, para se defender, psicologicamente falando, para não trazer, para não se deprimir vendo muitas coisas e que a gente ouve. Aquela coisa que as pessoas dizem, o que os olhos não vê o coração não sente. Então, você cria muitas realidades, a realidade choca muito mais, do que você saber que ela existe. Então muitas vezes a gente usa como mecanismo de defesa, eu acho, pessoalmente falando, eu uso isso, e menos as vezes que poderia ir. Para não se chocar tanto.

P: E, a sua relação com os estudantes, comente um pouco.

PEF: Com os estudantes, no geral é, é bem legal, porque acho que o tipo assim, ah, eu acredito que a relação do estudante com o professor vem a mui, tem tudo a ver de como o professor vem trabalhado a sua auto-estima e a sua visão pessoal, eu acho se o professor, ele se considera uma pessoa co, comprometida com seu trabalho, que ele tem, as suas responsabilidades profissionais para trabalhar com esses alunos, ele tem seu compromisso de educação com esses aluno, tudo que ele vai fazer vai ser voltado com isso, e ele tem a sua autocrítica de que ele tem as suas falhas, de que ele não é o dono do saber, que ele não é o professor perfeito, graças a Deus, na minha opinião que ele não é perfeito, ele consegue trabalhar bem, porque tudo o que vier de crítica dos alunos, tudo que vier de, até nosso caso, ----- as vezes

a agressividade do aluno, ele vai saber que isso é parte do metiê dele, é parte do contexto essa questão. Eu trabalho com uma escola de periferia, alunos que não tem um relacionamento tranquilo fora da escola, que não sabem se relacionar de uma forma polida, de uma forma educada, então, se esse aluno vier para mim e me ofender como eles vem, as vezes, durante algum momento da aula, por algum motivo ele me agredi, eu, eu, eu acho que o professor tem que saber fazer a leitura que muitas vezes acaba, agressividade não é para pessoa do professor, ele está agredindo desculpe o termo, é o mundo ruim, é merda de mundo que ele está vivendo, ele está xingando aquilo. E, claro que o professor naquele momento, está personificando com o professor, vou está transferindo aquilo tudo para o professor, eu acho que o professor tem que fazer a leitura daquilo, parar, conversar com ele, e dizer espera aí, tu não está dizendo bom dia para mim, tu está dizendo uma palavra bem diferente, e que não foi agradável ouvir, é isso mesmo, e, eu consigo perceber muito isso, porque quando os alunos fazem isso para mim, não é para mim, e, eu tenho certeza que não é para mim, porque eu, eu tenho como assim regra, eu sou uma pessoa muito afetiva com meus alunos, procuro ser e, eu não ofendo eles, ou, posso até ofender, mas se eu ofendo eu me arrependo e, eu fico mal, e, eu fico mal depois, então, eu sempre digo para eles, eu tenho certeza que tu não falou isso para mim, porque tu não tem nenhum motivo para falar isso para mim, então tu não falou isso para mim, porque tu não falou isso para mim, porque não aconteceu nada que justifica tu ter falado isso para mim, se tu me mandou passear naquele lugar, espera aí, o que, que aconteceu. Eu não fiz nada para isso, se, se eu tomei uma atitude, ou, eu falei alguma coisa que tu não gostou, para aí, para, por isso eu digo, na hora eu não, na hora eu digo não, eu mando ele tomar água, digo, vai lá passear e tomar água e depois vou falar contigo . Eu fazia muito isso, porque outras vezes que na hora eu fique indignado, porque também a gente não tem sangue de barata e a gente não está sempre com a cartilha do bom professor debaixo do braço. Tem horas que a gente chuta o balde também. Então, nessa hora, sempre que aconteceu isso, eu me arrependi depois, porque não deu certo, porque daí quando tentei peitar de frente não deu certo, porque não é a minha característica não a minha característica de ficar comprando uma briga, não foi desde como eu falei aquela história, desde o Ensino Médio, ou desde a infância, sou uma pessoa, sempre fui uma pessoa muito tímida, melhorei isso, mas nunca fui uma pessoa de ficar me impondo em relação ao outros. Então, eu não tenho essa característica e, mesmo professor quando eu numa forma assim de conflito, isso é problemático para mim, eu acho, me desgasta, me desgasta e, me, me faz muito mal, mesmo eu sabendo que eu to certo, eu procuro evitar, procuro evitar esse desgaste do bate boca com aluno, porque e, porque eu sei que ele vai longe naquilo, e daí, acho que vai, vai baixar para um nível que vai fugir totalmente de alguma coisa que possa ser educativo, naquele momento ali.

P: Comente como você e o grupo de professores de EF - coletivo docente - organizam as aulas e o ensino para o ano.

PEF: Bom, nós, aqui nós somos três professores de educação física, a gente na questão de organizar as aulas, a gente não faz coletivo, é individualizado, a gente organiza o ano, a nível geral a gente conversa, com o colega, no geral o que vai trabalhar, assim, mas, não tem um planejamento coletivo, nem quanto as aulas, nem quanto especificamente o que, ao que vai se fazer eu, acho que existe mais um, um, uma troca de informações, não existe na nossa educação física um planejamento coletivo de área, que a gente faz.

P: Mas, e o planejamento coletivo do ciclo?

PEF: Existe, o planejamento coletivo do ciclo e que aí sim, e que aí entra, o dá educação física específico, se, é que eu pensei assim, de tu pegar e sentar, vamos sentar eu e os meus 2 colegas de educação física e agora não e, depois a gente apresenta para o ciclo, não, dentro do ciclos, sim. Na reunião com o ciclo a gente faz.

P: Mas, e quando tem mais professores trabalhando no mesmo ciclo. Como é o planejamento.

PEF: Sim, é eu trabalho sim, e, eu acho que eu sou o único professor trabalha, sozinho num ciclo, no caso o 3º, porque eu trabalho com uma turma do de 2º ciclo, e a, as outras três de 1º, aos que eu tenho, que não são de 3º ciclo, e meus outros colegas todos trabalham com turmas de 1º e 2º, então, eu estou inserido, nos três ciclos. E aí, sim. Aí segue o planejamento coletivo do ciclo, do ciclo.

P: Em que medida as reuniões pedagógicas do coletivo da escola contribuem para a sua ação pedagógica na aula, na escola, junto aos estudantes.

PEF: Contribui muito, no sentido de eu conhecer mais o aluno que eu estou trabalhando, conhecer proposta, conhecer ele como a gente conhece na conversa informal com colegas e não nas reuniões pedagógicas, não nesse espaço, mas a gente, mas como a gente acaba com alguns colegas não tendo muito espaço fora, ----- é um espaço, mais formal para isso, legal que a gente consegue realmente, conhecer mais, como está sendo o desenvolvimento, a construção do conhecimento nesses alunos, fora dessa questão motora que é, específico da educação física, então, muito legal na reunião pedagógica, é conversar com os professores e, planejar junto com ele, algumas alternativas, para melhorar e para que realmente, a melhorar a forma desse aluno construir esse conhecimento dele. Então, a reunião pedagógica é um momento privilegiado para isso. É muito curto, porque nós temos a reunião pedagógica, também como um momento de informes, coisa assim, e nós não temos conseguido ser muito disciplinados no sentido de, por exemplo, da reunião pedagógica de manhã para começar às 7 e meia, a gente começa 8 horas, é, para daí, quando a gente vê já é 9 e meia, e daí que, na verdade essas 2 horas de reunião pedagógica com os informes e tudo se transformam no máximo em 1 hora, por semana, já é um grande avanço em relação a outras redes de ensino, mas ainda, é um momento muito pequeno, na minha opinião.

P: E, como é organizada as discussões e pautas de cada reunião, ela muda conforme a necessidade ou está pré-estabelecida.

PEF: Ela muda, porque, por exemplo, vai que, para o dia esteja programado para aquele mês, um sábado da cidadania, então, como vai ser a nossa participação do 1º ciclo nesse sábado, nós vamos trabalhar 2 horas e meia nesse sábado com os alunos, o que, que nós vamos propor, nas atividades pros alunos de sábado, e daí, vai ter uma atividade integradora do, da Páscoa, vai ter uma atividade integradora da Festa Junina, do Dia da Criança, do Natal. Então, aí a gente para e planeja especificamente na q, na semana anterior, duas ou três semanas antes sobre aquilo, vai ter o passeio para o zoológico, então, muitas vez, todas atividades, todas atividades, não sei se eu posso dizer não curriculares, ou não dentro do espaço formal da escola, ou não dentro da sala de aula, essa atividades são planejadas, no coletivo, na reunião pedagógica, e, uma grande parte das reuniões é dedicada a isso.

P: Vamos ver se entendi, fora essas questões, as reuniões são divididas em administrativa e pedagógicas.

PEF: Administrativa, pedagógica e sempre s, se procura privilegiar um momento dela, pelo menos uns 20 minutos, para os professores de cada ciclo, os da A10, os da A20 e os da A30, e, é claro os da B10, B20 e de cada ciclo, conversarem entre si, fazendo o planejamento, dentro daquele ano ciclo, e aí, os professores especializados que é o nosso caso, se, se insere, ou, ou, ou conversam dentro da área, daí sim, a gente senta dentro da área.

P: Mas, isso é em todas as reuniões.

PEF: Em todas. Com exceção do 3º ciclo, porque são os 9 professores que trabalham todos juntos, geralmente.

P: Então, fale sobre esse trabalho coletivo - dos professores; dos/as alunos/as.

PEF: É, o trabalho coletivo da reunião pedagógica, ou...

P: A proposta propõe que o trabalho seja coletivo, como é esse processo na escola e com o aluno. Falar um pouco sobre esse trabalho.

PEF: O trabalho coletivo, ele é bastante deficitário, na escola, bastante deficitário no 3º ciclo, tem que diferenciar bem isso, como na escola seriada sempre se fala muito que é um trabalho de 1ª a 4ª é outro de 5ª a 8ª, na escola ciclada, é um trabalho no 1º e 2º ciclo, e é outro trabalho bem diferenciado no 3º ciclo, quando se separa por área, nós não estamos conseguindo fazer um planejamento coletivo, legal, trabalhar encima do Tema Gerador, ou como antes nós trabalhávamos com Complexo Temático, pegar um tema específico, e trabalhar, porque nós não temos conseguido, na, na reunião pedagógica, aprofundar isso, uma por ter, muitos colegas tem problemas de biometria e coisa assim, não temos conseguido, uma por ter muitas questões burocráticas tem acontecido, e outros problemas que acontecem que a gente acabava muitas vezes, preocupados, em, em realizar, e planejar atividade para alguma, atividade integradora, que vai ter que ser feita, e na, e daí fica, fica nesses poucos momentos, numa atividade integradora tal, como a gente fez nesse ----- ciclo, a gente conseguiu pinceladas, mas o trabalho coletivo, vamos dizer, como deveria ser, todo o ano a gente

conseguir fazer aquelas parcerias aquelas trocas, que não fosse lógico no 3º ciclo, entre nós os professores, mas em grupos menores, 3, 4 professores, ficou bastante deficitário, é bem complicado, e tem sido complicado, desde do surgimento da escola assim, funcionou estão legal, agora no 1º e no 2º ciclo, é muito bacana, planejamento coletivo acontece, então, é, a gente consegue planejar as atividades e fazer, e aí, claro sempre é deixado o específico da área para o professor encaixar, o professor de Arte-Educação tenta encaixar dentro do que, o que foi planejado, está trabalhando, o professor está trabalhando sobre, o cosmos, então, estou trabalhando sobre o mundo animal, vou trabalhar sobre a dengue, aí a gente tenta se inserir, muitas vezes, e, fica muito claro, com a coordenação e supervisão pedagógica, isso, muitas vezes as áreas não vão entrar especificamente nesse assunto, mas as áreas participam do planejamento coletivo, e estão sabendo o que está acontecendo e tentam dentro no possível, de repente dentro de uma brincadeira, num jogo, numa atividade, falando do jogo na educação física, ou num trabalho específico da Arte-educação, resgatar aquilo que foi o planejamento coletivo, ou, que está sendo naquele trimestre. Então, isso é muito bacana, e eu que trabalho no 1º e 2º ciclo, vejo muito claro isso, como funciona num, como a coisa anda, como a coisa é legal, como a gente tem a troca e como não funciona no outro.

P: E, o trabalho coletivo com os/as alunos/as.

PEF: Por exemplo, se os professores estão trabalhando um assunto tal, um tema tal, planejam aquilo, coletivamente para trabalhar com os alunos, como que os alunos. Iss, por exemplo, numa aula de educação física, se eles conseguem, por exemplo, uma atividade que tem, uma atividade, um jogo, não precisa ser um jogo esporte em si, se eles consegue trabalhar coletivamente numa boa, num grupo grande, é complicado, é complicado, trabalhar especialmente, coletivamente quando tem que trabalhar o grupo de meninos e meninas, a mistura do, do sexo fica complicada, não fica impossível, mas não é um trabalho tranquilo, não é um trabalho tranquilo, como e, como é tranquilo muitas vezes, agora estou pensando no 3º ciclo, no 3º ciclo estou pensando, pensando no adolescente, ele, eles, quando trabalho, a, tolerância deles para aula coletiva é muito pequena, eles gostam de trabalhar mais em grupos pequenos, mas, se você trabalha um tempo específico 15, 20 minutos com adolescentes eles vão, vão bem, pois o aquecimento é coletivo e funciona muito bem, sem problema nenhum, e agora durante o adolescente com o jogo mais de 20, 25 minutos é muito complicado, com os pequenos, já, já, já, depende a turma, se é uma turma de progressão, quando muitas individualidades marcantes, assim, é mais complicado o trabalho coletivo, aí eles pede quase que um trabalho individualizado, é complicado.

P: Como os professores de EF da escola vêm atuando nessa proposta?

PEF: Eu acho que os professores tentam, dentro da proposta trabalhar, atuar de uma forma, que a proposta possa realmente ser inclusiva, que o grande objetivo dela é incluir, e o inclui entra muito essa questão coletiva. Então, acho que os professores tentam, perguntando mais sobre os professores de educação física...

P: Sim.

PEF: Acho que a gente tenta em todos os momentos, fazer a proposta acontecer, só que a gente muitas vezes, cede a realidade, que está indo contra, e acaba não, não conseguindo realizar esse trabalho. E, claro, com particularidade de cada professor aí, tem professor que precisa de sucesso muito maior com isso, com suas turmas, outros professores conseguem sucesso muito menor, diária, mas, eu acho que existe, acho que isso que é o importante, existe sempre a preocupação em se fazer, é que essa proposta aconteça, que essa proposta de se trabalhar coletivamente com, que, que essa proposta de não se aceitar, por exemplo, que haja o preconceito, que haja a exclusão de um colega por falta de habilidade motora, ou por ele ter uma característica diferente, se aceitar como natural, chamar o, o, o, o colega de, de, de podre, chamar o colega de viadinho, chamar a menina de, de lésbica, eles adoram chamar, a tu joga isso é coisa de guria, isso é coisa de guri, eu, acho que há, há uma grande preocupação, isso, eu acho muito legal, coletiva dos colegas, porque outras escolas tu não percebia isso, nessa escola eu percebo, todos tem de educação física estão preocupados em que não haja discriminação, e que não haja rótulos, não se procura rotular aluno e pelo contrário, como o rótulo está aí, é coisa na sociedade, se procura quebrar com isso, todos tem essa preocupação, de mostrar para eles, que não vai ser a menina jogar futebol que ela vai, está fazendo alguma coisa que não, que não é, o legal pra, para ela, ou que o menino jogar voleibol ou basquete, é coisa de menina, ou handebol. Então, quer dizer, que a importante, que a participação deles

nas atividades é muito importante, e todos estão preocupados com isso, e que quando eles vão lá e sentam que acontece muito comigo que trabalho com o 3º ciclo, muitas vezes as meninas não querem, e sentam, eu sempre procuro dizer para ela não, eu não obrigo elas a fazerem as atividades, mas eu faço elas entender que elas estão perdendo, que eu não estou contente com aquilo, que aquilo não é o momento, aquele espaço para elas ficarem a Deus dará, e que elas estão deixando de participar de uma atividade da aula, uma atividade que é importante para elas, e uma atividade que teve, uma preocupação da, da, da escola em oferecer, esse espaço para ela, colocar a disciplina, e o professor de trazer informações e trazer atividades que são importantes para vida deles, e, acho que isso é uma preocupação de todos os professores.

P: Em sua opinião, quais os pontos fortes desta proposta curricular.

PEF: Eu, acho que é esse lado de valorizar o ser humano, o grande ponto forte, é mostrar pros alunos que todo mundo tem seu valor, que não só os que tem mais conhecimento e se destacam mais nos conhecimentos da escola é que são, que vão, se dá bem, que existe várias formas de inteligência, isso a gente, a proposta dos colegas, valorizar as várias formas de inteligência que os alunos trazem, e além disso, outras coisa muito importante, é que a proposta nessa escola procura valorizar muito o que eles trazem, dessa comunidade, por mais o que eles trazem, choque os professores, seja muito diferente, seja muito estranho, para as referências que os professores tem, que muitas vezes eles não podem nem dizer, não pode não, a gente com certeza não pode dizer que é errado, o que é certo o que eles trazem, mas são construções de relações muito diferentes das construções de relações que nós fizemos, que nós trazemos e, eu acho que é muito legal que a proposta tenta primeiro entender eles, e se entendendo eles e ----- quer dizer que realmente não está ajudando eles nesse mundo em que vivemos, espera aí, então, temos que reformular isso, nós temos ajudar eles a reformular isso, para criar de repente uma nova proposta, uma visão de mundo. Então, eu acho muito legal que a proposta da escola não é, vir aqui mudar eles, mudar eles porque, para uma coisa que já está pronta, não, é mudar eles, é transformar eles para algo que para algo que nós professores também estamos buscando uma resposta. E, nós também sabemos que, o mundo que a gente v, v, que a gente vive, a realidade social que a gente vive, muitas vezes e, eles não vão se adaptar, que também tem que se mudar esse outro lado, então, acho, e isso é o grande valor, tentar construir, uma, uma proposta de educação, que escute eles, que, que, não só escute, que tente enxergar o mundo deles, e fazendo essa leitura do mundo deles, procurem então, ajudar, pouquinho não, e seja, realmente motivador desse planejamento coletivo, seja um motivador dessa, dessa prática pedagógica que vai buscar a transformação. Para onde a gente não sabe.

P: Do ponto de vista externo o que mais interfere nas tuas aulas.

PEF: A construção das relações que eles fazem fora da escolas. O que interfere muito, por exemplo, ontem mesmo eu tive uma experiência muito negativa numa aula, e os alunos começaram a brigar, por nada, e, eu percebi que claro, são rixas, são conflitos que eles estão trazendo de fora da escola. Então, essas relações que eles têm na comunidade de gangues, de grupos, dos que fazem as atividades ilícitas, como desmanche de carro, como aqueles que estão envolvidos com drogas, dos que não querem se envolver, e daqueles que tem os parentes, que já estão envolvidos e não sei o que, eles trazem aqui para dentro, e isso acaba interferindo em todas as atividades coletivas e, na educação física isso dá para ver direto, porque, a proposta é tentar fazer as atividades mais coletivas. Então, esses conflitos que eles tem fora da escola, aparece muito aqui dentro. E, sem falar a questão do vocabulário, esses palavrões que para eles já são, palavras do dia a dia, da rotina, de mandar vai se fudê, vai mandar para outro lugar, vai para aquele lá, e palavras assim de baixíssimo calão eles trazem isso para dentro da escola. E, isso eu acho que interfere no momento que, que, que é uma agressão verbal muito forte.

P: E, como tu lidas com essas questões?

PEF: Na hora, eu sempre lido, eu lido com isso chamando atenção, sempre chamando a atenção, sempre chamando a atenção. E, é legal isso, porque eles percebem, mesmo, isso não quer dizer, que eles não vão dizer de novo, mas é legal, que eles percebem que eles estão noutra espaço. E, que aqui não é comum, se usar esse tipo de, ou pelo menos eles tem que entender que não se deve ser comum, não é natural, que as pessoas não estão todo mundo, não é porque de repente no contexto que eles vivem as pessoas não dão bola pra, para aquilo, que

todas as pessoas vai aceitar aquilo como normal. Sem falar a questão, Vera, a questão, da questão nutricional todos os fatores que a miséria, repercute numa criança, no adolescente, e que vai refletir direto no nosso trabalho, que para mim, não precisa nem dizer, que é obvio, se eu trabalho numa escola de periferia, com crianças mal nutridas, com crianças com carências afetivas, tremendas, que eles chegam aqui, tudo que eles querem, nós fizemos. Eu acho um sarro, tem vários alunos do que me chamam de pai, vários. E, daí, ela pai faz isso para mim, pai, daí eles mesmo dão risadas, desculpe professor, eles, porque de a ----- eles não têm pai. Como é que uma criança que vive uma realidade de família desestruturada, ou que nem tem família às vezes, que tem carências afetivas, carências psicológicas, fortes, carências emocionais, carências nutricionais, como é que isso, isso não vai refletir na minha aula, claro que isso vai refletir, reflete diretamente. E, até nas relações que eu crio com eles, porque de repente, se eu não for de repente professor afetivo com alguns alunos, eu não vou conseguir me aproximar nunca, para alguns, para outros de repente até atrapalha, para outro o fato de ser afetivo, virou professor mole, é professor bundão, é professor que eu posso deitar e rolar, que é, ele não é enérgico, não sei o que, então, esse tipo de perspectiva, que, ou de projeção que esses alunos trazem para figura do professor é muito diferente nessa comunidade, porque se, eu acredito vem numa estrutura de, de classe média, uma classe média mais estruturada, eles ----- do professor, que é tal, pode ser bom ou ruim, mas é muito homogênea, ou é mais homogênea. E, aqui a projeção que eles trazem para escola, a visão de escola que eles trazem, visão de professor, que eles trazem de casa, é muito heterogênea, e daí, nós somos um e daí, como é que a gente vai dar conta, essa minha ----- dentro de uma sala de aula contempla 30% dos alunos, e com q, e esse tipo de postura consegue atingir ----- %, agora essa postura já tranca o trabalho com aqueles 30, 40%, isso acho que é um grande empecilho, e um grande desafio. Profissional.

P: Você considera que sua prática pedagógica vem se alterando desde que entraste para o magistério.

PEF: Sim. Principalmente eu acho, principalmente esses últimos 4 anos, que, como eu disse antes, as outras redes públicas que eu já trabalhei, era redes bastante tradicionais, da escola, não, não tradicionais por serem seriadas, porque não é por ser ciclado, ou ser seriada, que vai ser maravilhoso e o mundo mudou, não é isso, mas pela própria vivência que eu tinha com meus colegas de escola, ou o tipo de planejamento e tudo, então, eu acho que, aqui essas últimos 4 anos, tem sido assim, muito, muito ricos, tem feito mudar muito, tenho mudado muito.

P: Fale um pouco sobre as transformações que vem ocorrendo atualmente na sociedade e que você acredita que interfere na sua ação pedagógica.

PEF: Transformações que vem ocorrendo na sociedade, eu acho que uma das coisas muito assim, interfere em geral é essa falta de, de norte que a sociedade vive hoje, essa falta de paradigma, vou usar uma palavra bonita, assim, as pessoas, hoje nosso contexto mesmo de escola a nível de professor de uma classe média, a gente, até os anos 80, tinha todo um sonho de uma sociedade diferentes, uma sociedade mais igualitária, e nós tínhamos os representantes desse sonho que eram, ou as associações, os sindicatos, eram movimentos sociais, os movimentos religiosos, era os partidos políticos de esquerda, ou de direita pra, que também contemplava o sonho de muitas pessoas, e, eles tinham peso como norte como referência, maior, não que as pessoas conseguissem aplicar isso na prática, mas elas projetavam, a, projetavam uma sociedade melhor, através desses mecanismos, dessas associações ou partido, ou conseguiam através desses grupos coletivos, conseguiam seu caminho, projetar um sonho, e, eu acho que hoje isso se perdeu muito, acho não percebo, converso com as pessoas, e hoje as pessoas estão meio assim, frustradas com, com o que está acontecendo, alguns partidos políticos, foram ao poder, foram vários, nenhum deles trouxe as respostas, solução, a gente acabou se frustrando, também, com os escândalos dentro de questões de igrejas, dentro de manipulação de igrejas pentecostais, manipulando pessoas muito, muito carentes pessoas muito frágeis emocionalmente estão sendo manipuladas, então, você vê isso tudo acontecendo, você começa a ficar meio indignado, meio frustrado e não consegue achar um mecanismo coletivo, eu vou então, vai ser através do sindicato, vai ser através do partido político, vai ser através da associação da igreja, de uma ONG, que essa ONG vai responder os meus anseios, de acreditar que o mundo pode ser melhor, e como a gente vai se frustrando com isso a nível de coletivo de professores, a gente vai perdendo, aquela luz do sonho, aquela vontade, não digo aquela vontade, mas aquele ideal mesmo, aquele ideal. E, a comunidade também, vai, vai refletindo isso de uma forma mais, eles vão ficando mais perdidos ainda, se eles já são

peças com vários tipos de carências, ----- em relações bastante deficitárias, eles vão ficando mais perdidos ainda, porque a gente que nós temos mais oportunidade, a gente acaba não podendo dar esse norte, porque a gente mesmo está em crise. A gente entra em crise, eu fico às vezes assusto como o número de pessoas que eu vejo assim, começando a entrar em depressão, estão isso, esses dias, ----- 40% dos professores, da, da rede municipal de Porto Alegre, está em biometria, 40% e, e um dos índices mais alto é ou para cuidar questões familiares, ou professores em, depressão, então você fica, nossa, a gente trabalha como opção, porque a gente fez um curso superior, a maioria fez curso superior, ou, que seja curso de ensino médio, para trabalhar com o magistério, fez um curso específico estamos para trabalhar dentro da área, a gente não pode reclamar, a nível de Brasil a gente tem um salário bom. E, a gente está em depressão. O que, que é isso? E, eu acredito que muito é isso, não é só o fato de trabalhar com crianças carentes, é o fato de trabalhar com a falta de um sonho, com a falta de um objetivo maior, e tu e ----- eu tem, eu to trabalhando com a periferia, acreditando que através da educação eu vou transformar isso e que eles vão ter uma vida melhor, aí daqui a pouco tu vê que as coisas todas, os escândalos políticos, a falta de vontade de algumas colegas -----, isso tudo vai, o marasmo mesmo de tu não conseguir sair do castelo da, do muro escolar, tu fica encastelado ali, tu não consegue vê, aquele teu trabalho indo para prática, ou, ou que sentido tem trabalho, para o dia a dia dessas crianças, tu vai cansando, cansando, cansando, daqui a pouco tu te deprime, tu fica pensando, o que eu estou fazendo lá, e pessoalmente isso já aconteceu, -----, o que, que eu to fazendo aqui, eu estudei, aprendi tudo aquilo, de que forma o que eu aprendi aquilo tudo, vai ter significado para essa comunidade, de que forma posso tornar essa minha aula significativa para esses alunos, e que eles digam professor, que legal, aí daqui a pouco ele vem me dizer daqui 2, 3 anos, a professor que legal aquilo que eu aprendi lá com o senhor, eu pude, aquilo me ajudou, na minha vida, de uma forma ou de outra, que não seja a nível de conteúdo, mas a nível de experiência de vida, de exemplo de vida, eu acho que esse é o grande é o grande nó da coisa, como é que a gente pode ser, a gente consegue vê que nós estamos conseguindo ser, uma referência, uma, uma forma de exemplo, alguma forma de norte para essas crianças.

P: Que relação você estabelece entre as recentes transformações, essas mudanças sociais que vem ocorrendo atualmente e as mudanças no sistema educacional implantado na RME/POA?

PEF: Com as mudanças.

P: Essas mudanças que você acaba de comentar, que relação você estabelece com as mudanças no sistema educacional implantadas na RME/POA?

PEF: Sim, teria. Eu acho que o objetivo da escola ciclada, dessa mudança que foi trazida, não só por mudar para ciclos, mas, a questão do, pedagógico em si, esse novo olhar que o ciclo tenta respeitar a idade da criança, a preocupação dela ser enturmada, com cri, com crianças que estejam mais dentro de sua faixa etária, porque ela pode não, ela vai, eu acredita que aprender com essas relações que ela constrói, com essas pessoas da mesma faixa etária dela, quais as experiências, com essas, essas trocas, que vão fazer uma diferença, e, e isso tudo, visando à inclusão. Então, todas essas transformações que vem acontecendo na sociedade, que também eu nem falei antes, mas que a gente sofreu nos últimos 20 anos, o empobrecimento ----- do nosso país, com uma cruel distribuição de renda, onde concentrou cada vez mais, concentrou cada vez mais a, a riqueza deste país na mão de pouquíssimas pessoas, e esse miserê que virou, acho que mais de 50% vive na miséria, que acredito mais que outra pessoa que a população, essa miséria muito grande, isso tudo, vem com um problema sério, e que, é um problema que a escola ciclada, essa proposta de educação de Porto Alegre, tenta romper com isso, tenta fazer com que a escola, seja um espaço privilegiado para essas crianças, pode entender que tem um mundo diferente, e que eles não, nasceram para ser pobres, que eles não nasceram, para ser mão de obra barata, e que eles têm, sim, através dessa escola, uma oportunidade de ver um mundo diferente, que a escola tenta, instrumentalizar eles, tenta, porque a gente não está conseguindo, eles não sabem, mas a escola tenta instrumentalizar eles, para que eles possam ser, ser cidadãos dignos, cidadãos dignos, para ter uma vida digna, romper com essa coisa da lógica capitalista, que só apenas alguns vencem, não é uma coisa bem socialista, a escola ciclada. Eu acho que a escola em Porto Alegre, ela traz bem a marca do PT, duma proposta de política socialista, uma sociedade mais igualitária, uma sociedade mais humana, e sendo mais humana, uma escola que consiga fazer, ou tente fazer, tente ter

essa sensibilidade, de vê o lado emocional da criança, toda essa característica psicológica que toda uma desestrutura familiar vai trazer sim, reflexos no, na aprendizagem dessa criança, e, é isso é muito bonito na escola ciclada, como, hoje você viu no Conselho de Classe, a gente procura tentar, o aluno está mal, espera aí, aí alguém já coloca, já coloca ele precisa do Laboratório, mas você já conversaram com a mãe deles, já sabem como é a história de vida, aquela coisa toda. Esse resgate, dessa vida da criança, que a escola ciclada tenta, fazer essa leitura do mundo da criança aqui dentro, para entender e para ajudar nesse processo pedagógico, ----- na criança, eu acho que uma coisa muito, da escola cilada, é muito da proposta de Porto Alegre.

P: Descreva como você desenvolve uma aula de EF hoje e como você desenvolvia quando iniciou no magistério.

PEF: Bom, quando eu comecei o magistério eu tentei aplicar aquilo que eu aprendi na faculdade, era uma coisa bem academicista, assim, bem, daquela aula toda costuradinha, direitinho e quando, e claro que também ela muitas vezes ela não acontecia, só que daí para vim um sentimento de frustração muito grande, e hoje diminuiu, não que ele não existe, porque acho que o fato de você parar planejar e a coisa não acontecer sempre é frustrante. Mas, a, aprendi a ser mais tolerante comigo mesmo, e mais tolerante em, mais tolerante em vê que, que há uma diferença, grande, entre a prática e a teoria, elas se completam, elas não podem vê realmente, acredito que elas não podem viver uma sem a outra, mas você tenta ----- é um eterno aprendiz, acho muito bacana, as vezes tu diz, o professor é um eterno aprendiz. Então eu acho que quando eu comecei eu era muito academicista, mesmo, aplicando aquilo que eu tinha aprendido na faculdade, e aos poucos eu, to falando de educação física, e aos poucos eu fui vendo que não, que tem que se adaptar, tem que se adaptar as coisas, e não é errado, não é isso que vai dizer se a aula é boa ou ruim, não é porque eu fugi, ou que eu não consegui aplicar, tudo aquilo que eu planejei, quer dizer que a aula foi ruim, porque os resultados é sempre a médio e longo prazo, e não aquela coisa imediata.

P: Comente em que aspecto e quando você considera importante a tua interferência na aula de EF.

PEF: Eu acho. É fundamental, a interferência do professor quando ele pode ajudar o aluno a melhorar uma habilidade motora, por exemplo, um gesto técnico no esporte, isso aí é fundamental, e lógico nas relações, eu acho que, aí puxando bem para escola ciclada, nas relações que estão acontecendo na sala de aula a interferência do professor é fundamental, não é só pensado nas relações a nível de separar uma briga, não, é quando um colegas de repente está agredindo o outro verbalmente, espera aí, isso, olha está discriminando, isso é legal, isso é assim, assim que a gente deve, se relacionar, é essa forma que a gente deve construir um relacionamento com as pessoas, não existe forma diferente de vê o mundo, tentar, acho que, aí é uma interferência muito direta, porque eles não trazem isso, e eles não tem outra oportunidade fora a escola para vê que tem um mundo diferente, acho que é a interferência do professor é necessária neste momento, para mostrar que as relações têm.

P: Talvez seja o único na vida deles, que vai dizer isso para eles.

PEF: Claro, vou poder dizer isso para eles. Além claro que para alguns a interferência que você faz, quase que por um instinto trabalhando com a tua área, dentro da tua área de conhecimento, coisa assim.

P: Bom, Francisco, nós ultrapassamos o tempo que foi estabelecido no contrato inicial. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito do que foi falado. Retomar e explicar melhor alguma questão, complementar algo que deixamos de comentar?

PEF: Olha, agora assim, acho que não. Eu acho que tipo assim, eu fui, tentei ser bastante honesto, bastante espontâneo assim, e, eu, bom, espero que seja bastante útil isso que eu te falei, e acho que é, porque, eu vou de confessar uma coisa, é legal porque muitas coisas que eu te disse aqui, que foram reflexões que eu fiz agora, não foram não são coisa que eu pensei, que eu já pensei em outros momentos, não vou dizer que eu pensei para entrevista hoje, não, mas que eu não, que eu não me toquei que realmente, é, eu acho que é isso, eu tava realmente refletindo a minha prática nesse momento agora, e para isso foi super legal, e se de repente tu não está aqui fazendo esse teu trabalho, de mestrado, de acompanhamento com a gente, eu não teria feito isso. Mexe, mexeu, foi legal, foi legal, e sei que vai mexer mais ainda, quando você sistematizar isso, e vai, olha aqui Francisco, aqui. Olha aqui, tu falou isso, eu poderei

dizer, mas acho que realmente, daí eu vou poder dizer, não Vera com isso aqui, eu acho que, tem que falar mais sobre isso aqui, porque de repente vão imaginar que é uma coisa e não foi isso que eu quis dizer. Mas, foi muito legal.

P: Tu já tinhas me dito em outro momento, que a minha presença estava mexendo contigo, te fazendo refletir a tua prática. Se isso está contribuindo com o teu fazer pedagógico eu também, fico muito feliz.

Francisco, o que eu posso te dizer, neste momento é só te agradecer pela colaboração, de me conceder esse tempo, tempo que eu sei, é muito precioso.

PEF: Imagina! Nós estamos começando essa parceria.

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO E – Narrativa Escrita

Narrativa Nº.: 01

Nome do Narrador (a): Djavan

Sexo: Masculino

Escola: Municipal de Ensino Fundamental

Ano de Conclusão da Graduação: 1994

Tipo de Pós-Graduação: 1999

Tempo de Magistério: 10 anos

Tempo Magistério na RME/POA: 3 anos e 2 meses

Tempo de Magistério na Escola: 3 anos

Regime de trabalho: 40 horas

Número de horas/aulas semanais: 32 horas/aulas

Número de horas/atividades semanais: 8 horas/aulas

Data de solicitação da Narrativa: 14/12/2005

Data devolução da Narrativa: 07/01/2006

NARRATIVA

Minha história no magistério começou oficialmente no dia 19/06/1995, em Sapucaia do Sul, Escola Municipal [...]. E para começar sabendo como eram as coisas, esse que era para ser meu dia de observação e planejamento, acabou sendo já meu primeiro dia de prática pedagógica com os alunos. Além de estar faltando uns dois ou três professores no quadro da escola, naquele dia havia faltado colegas por esses motivos comuns que diariamente ocorre nas escolas. Procurei encarar a situação com naturalidade, e comecei a aula e a carreira a partir desse dia. Dava aulas para alunos de 5ª à 8ª séries, contribuía na formação e preparação das equipes para os jogos escolares, e tinha 20 horas no município.

Teórica e tecnicamente sabia que estava preparado desde o estágio na Escola Estadual [...]. Na prática do cotidiano, embora tenha sido bem sucedido no estágio, em um primeiro contato tinha um receio próprio de quem se sente meio estrangeiro num lugar a ser melhor conhecido. Fazia um ano que tinha terminado o estágio obrigatório e a faculdade. Tal sensação, no entanto, durou apenas uma semana; após o que, sentia-me bem mais à vontade e progressivamente adaptado às rotinas da escola: trabalho, alunos, colegas, funcionários e vizinhança. Cabe aqui uma curiosidade que direta ou indiretamente concorreu para minha adaptação às minhas funções e ao convívio com todos. Nessa época cultivava um visual bem mais próximo da realidade dos alunos do que dos professores que lá trabalhavam. Não só por causa da idade de meus colegas, mas por questões de costumes e culturas diferentes. Contava nesse período 23 anos de idade, usava tranças estilo afro, brinco na orelha esquerda, e tocava numa banda de samba nas horas de lazer. Além disso, por causa de alguns exercícios com bola que fizemos juntos, acreditavam que eu jogava bem futebol. Ninguém no início, nem os alunos nem os colegas, fazia qualquer comentário ou pergunta sobre nada que não dissesse respeito às aulas. Foram os alunos que abriram as sessões de perguntas sobre o meu visual, e na esteira delas aproveitaram para engatar outras perguntas sobre minha vida em geral. Dentro dos limites da respeitabilidade mútua, respondia às perguntas e conversava descontraidamente com eles. Senti que aquilo facilitaria a formação de vínculos e o desenvolvimento do trabalho. Tive assim, um primeiro contato com a importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem; ainda que, não soubesse detalhadamente como isso funcionava. Estavam estabelecidos, então, a partir daquele instante os três critérios que adotaria; tanto para compor as aulas, como para avaliar os alunos: aspectos cognitivo, motor e afetivo. Tais critérios acompanhar-me-iam com pequenos momentos de variação, onde me aventurava no aspecto psicológico e familiar, até chegar na Rede Municipal de Porto Alegre.

Meu trabalho e minha trajetória teriam seguido sem maiores sobressaltos, se não fosse a chegada de um novo diretor, que acreditei poderia melhorar ainda mais o trabalho dentro da educação física na escola; já que ele tinha essa formação e a experiência de aula. Foi um grande engano, e uma grande lição. Apesar de não desenvolver uma linha de trabalho voltada para a competição, tinha o respeito e simpatia de alunos e colegas de outras áreas, inclusive dos serviços de supervisão e orientação da escola. Tínhamos a pretensão de poder contemplar todos os alunos com oportunidades de vivências; e não, apenas os chamados alunos-desportistas. E isso, pelo que constou em reunião com o coordenador de educação física do município, foi o motivo do descontentamento com o meu trabalho e o de minha colega, razão pela qual estávamos sendo colocados à disposição da

prefeitura. Foi um enorme desgaste; pois, aquilo envolveu também os demais colegas que se viram ameaçados, e principalmente os alunos que protestaram como podiam. Mas, nem mesmo o coordenador de educação física pode mudar ou bancar uma discussão sobre o assunto. O diretor era amigo pessoal do prefeito, e havia feito campanha para ele. Com relação às pessoas envolvidas(inclusive o diretor) não guardei rancor, mas olho com repugnância para o que existe por trás de fatos como esse: a velha política de apadrinhamento. Foi difícil no calor do momento; entretanto, logo a seguir, fui para um lugar tão bom ou melhor(conforme descreverei adiante). Tive, desta forma, a possibilidade de aprender a construir e a pautar meu trabalho fora dos vícios da política-partidária, e dentro de convicções pedagógicas e filosóficas. Era o meu terceiro ano na escola, mês de julho, quando fui trocado de estabelecimento. Troquei também de lado na cidade; já que, a outra escola ficava no lado oposto, à esquerda dos trilhos do trem, no sentido Porto Alegre – São Leopoldo. Não seria apenas uma mudança geográfica; seria também, uma mudança de convivência e de condução do trabalho.

Em agosto de 1998 comecei minhas atividades na Escola Municipal [...]. Lá também dava aulas de 5ª à 8ª série; porém, nessa escola eu era o responsável principal pela formação e preparação das equipes para os jogos estudantis. Nesse ano não houve tempo de fazer muito, nem de conhecer os alunos direito. O fato mais significativo inclusive não ocorreu em aula com os alunos, que tanto quanto eu assimilaram bem as mudanças: eu de escola, e eles de professor. A experiência mais marcante desse ano foi uma apresentação que nós, professores, ensaiamos e fizemos para participar de um evento organizado pela secretaria municipal de educação e cultura(SMEC) intitulado “O Professor é um Show”. Coube a mim, e aceitei de bom grado, a responsabilidade de montar uma coreografia para todos nos apresentamos. Foi um episódio interessante; pois, ao mesmo tempo que pude melhorar a relação com os colegas, também houve efeitos na relação com os alunos. Estes não participaram da apresentação, mas foram em bom número ao ginásio municipal no dia do evento.

A partir do segundo ano na escola comecei a tomar pé da rotina e das necessidades da escola. Tornei-me aos poucos mais falante; e embora não fosse meu objetivo pessoal tornei-me uma das referências do grupo de professores no planejamento das atividades coletivas e nas metas a serem alcançadas pela escola. Não tive tempo de estranhar essa condição. Quando percebi, já estava habituado a ser procurado e procurar as pessoas, dentro e fora da escola, para diversas atividades. Foi um período maravilhoso, de muitas vivências pedagógicas e aprendizado. Muitas coisas acontecendo simultaneamente à minha volta. Além das aulas de educação física, que ocorriam normalmente e num nível de entrosamento cada vez melhor com os alunos, tive a oportunidade de participar de outras iniciativas que visavam a qualificação do processo de aprendizagem. Exemplos: em colaboração com a supervisora da escola, participei da elaboração e realização da semana de prevenção às drogas. O detalhe digno de menção nessa experiência não é o fato em si; pois, muitas escolas faziam (e fazem) isso, com descrição das drogas mais utilizadas, e ex-usuários dando depoimentos. Algo que os alunos; conforme apuramos, pareciam pouco interessados. Até porque, alguns já sabiam por informações ou experiências próximas. O diferencial foi que dessa vez organizamos algo pensando em colocar em evidência aquilo que determina o uso da droga. Ou seja, mais do que discursarmos negando a droga, era importante tentar tornar os alunos e a comunidade (que foi convidada) conscientes dos fatores que a determinavam para prevenirem-se. O foco não era o combate às drogas; e sim, a valorização da vida.

Ainda nessa escola, tínhamos o recreio sistematizado. Projeto do professor que me antecedeu, e que juntamente com os alunos, reativamos com pequenas adaptações às condições da escola. Desse projeto, criamos um grupo de monitores que atuaria a princípio na organização de eventos esportivos e no cotidiano da escola, mas que poderia participar também em outros tipos de empreendimentos. Infelizmente não teve mais do que sete meses de duração. Pois, após a volta das férias, quando preparava-me para reorganizar o grupo, recebi a proposta de 40 horas semanais da Prefeitura de Porto Alegre, e saí da escola. Embora, eu sempre tivesse enfatizado a necessidade de prosseguir o trabalho, independente das pessoas(inclusive de mim), após a minha saída o grupo terminou. Contribuiu para isso, também, o fato de a SMEC ter demorado algum tempo para designar um professor para a

vaga, e nesse meio tempo nenhum outro professor da escola interessou-se em assumir a condução do grupo.

Antes de narrar minha experiência na Rede Municipal de POA, devo mencionar minha rápida passagem pela Rede Estadual de Ensino, cerca de quatro meses, em Canoas, na Escola Estadual [...]. Especificamente sobre esta experiência, tenho como lição que talvez eles (alunos) tenham sido mais importantes para mim do que eu para eles. Guardo duas realizações importantes: ter fixado a idéia de trabalho sistematizado nas aulas de educação física; e o fato de ter convencido alguns alunos (uns quatro ou cinco em cada turma), que estavam acostumados a ficar olhando, a participar das aulas.

Meu trabalho na Rede Municipal de POA começou em outubro de 2002, na Escola Municipal de Ensino Fundamental [...]. Era uma 4ª feira (e não me falha a memória). Conheci as dependências da escola, alguns professores, equipe diretiva, serviço de supervisão e orientação. Como nesse momento ainda era professor da prefeitura de Sapucaia, deveria no dia seguinte; conforme combinado, ir direto para o Parque Marinha do Brasil, local dos jogos municipais escolares de POA. E assim fiz, mesmo sem conhecer praticamente ninguém. Esse foi meu primeiro dia de trabalho efetivo na(pela) escola. No restante do período, além de mais uma ou duas etapas dos jogos, desenvolvi atividades com os alunos do 3º ciclo no turno inverso(a tarde) a fim de recuperar carga horária. A experiência foi muito mais válida pelo contato com a rede municipal de ensino e pelo contato com a comunidade, através dos quais pude me ambientar com as características do público e com a proposta de ensino por ciclos.

Em março de 2003, após receber uma proposta de 40 horas semanais, exonerei-me da prefeitura de Sapucaia do Sul, e comecei na E.M.E.F [Alfa]. O primeiro ano foi um período que se caracterizou por trabalho de sondagem. Isto posto, tanto pelas aulas com os alunos, como pela adaptação à estrutura de funcionamento da escola. A partir do segundo ano, devidamente acostumado ao contexto interno e externo da escola, fui aproveitando as oportunidades que surgiam, de acordo com as necessidades da escola e meus projetos pessoais de trabalho. Tive a felicidade de trabalhar com turmas que combinavam com meus interesses de trabalho, graças a um ótimo relacionamento com meus colegas de educação física. Tive a oportunidade de participar do Conselho Escolar como membro suplente. No meu terceiro ano na escola(2005) considero que aguicei minha capacidade de escuta e de observação; tanto nos detalhes e funcionamento das aulas, como na percepção dos fatos que nos influenciam. Ainda nesse mesmo ano, fui escolhido presidente do Conselho Escolar, pelos diferentes segmentos, depois de ser eleito com outros colegas(desta vez como membro titular).

Nessa escola aprendi a olhar a realidade do mundo com outros olhos, tive lições práticas de muita teoria. Foi uma relação desenvolvida nos dois sentidos: ao praticar buscava embasamento; ao buscar embasamento tornava-me potencialmente mais atento. Não somente pela necessidade da proposta por ciclos, mas pela realidade que encontrei, alterei meus critérios para compor as aulas e avaliar os alunos. Além dos critérios cognitivo, motor e afetivo, a dimensão sócio-cultural passou a ter um peso decisivo em meu trabalho, incluindo aí também, definitivamente, noções de psicologia e de relações familiares. A exigência diferenciada existente na rede municipal de ensino levou-me a uma síntese de pensamento, ao ser perguntado sobre ela: se alguém quer um emprego, não vale a pena; mas se quer um trabalho, é um excelente campo.

ANEXO F – Mapa das Regiões de Porto Alegre



Figura 3 – Mapa das regiões de Porto Alegre

**ANEXO G – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

pro.pesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2006584

Título : O IMPACTO DAS RECENTES MUDANÇAS SOCIAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA CIDADÃ

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33165869
VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL	PESQUISADOR	diehl@tca.com.br	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 10 , ata nº 76 , de 21/9/2006 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, sexta-feira, 10 de novembro de 2006


LUÍZ CARLOS BOMBASSARO
 Coordenador do CEP-UFRGS