

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

Amanda Dória de Assis

SE VIRANDO NOS 30” COM “OS PEQUENOS”: um estudo no I ciclo
sobre o trabalho docente de Educação Física

Porto Alegre
2017

Amanda Dória de Assis

SE VIRANDO NOS 30” COM “OS PEQUENOS”: um estudo no I ciclo
sobre o trabalho docente de Educação Física

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2017

Amanda Dória de Assis

**SE VIRANDO NOS 30” COM “OS PEQUENOS”:
um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de Educação Física.**

Conceito final:

Aprovado em.....dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Vione Schwengber – UNIJUÍ

Prof.^a Dr.^a Tanise Muller Ramos - Colégio de Aplicação UFRGS

Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

*“AGRADEÇO por estar aqui, manifestar a emoção
E colocar minhas ideias sentimentos, em forma de canção
Agradeço por poder cantar e ver você ouvir
E tentar entender essa mensagem que eu quero transmitir!”
 (“Presente de um beija-flor”, Natiruts)*

Neste espaço, agradeço

à minha mãe, que sempre acreditou, confiou e lutou para que eu seguisse meus caminhos conforme os meus desejos; também agradeço imensamente por estar sempre ao meu lado. Ao meu pai, meu reconhecimento e agradecimento aos gestos de sacrifício que fez por mim. Ao meu irmão Guilherme, que tanto fez por mim enquanto estava por perto e que mesmo longe se faz presente. Ao Gustavo e à Yasmin, que me enchem de alegria, de amor. À minha irmã, amor incondicional. À minha cunhada Cíntia, outra “que só estuda!”, e que tanto me apoiou, me ajudou. Também agradeço a toda família do tio Paulo pelo incentivo constante. Em especial, agradeço ao Eduardo (Dado), pelas traduções.

À Manuela, pelo companheirismo fiel em todos os momentos. Grata por partilhar a vida comigo, grata pela amizade, Manu! Meu agradecimento se estende a toda família Almeida, pelos muitos ensinamentos, pela compaixão, por me acolherem sempre! Marina, muito obrigada pelas leituras das minhas produções, sobretudo pelo incentivo incansável! Ana, minha referência, obrigada pelo exemplo! Sou muito, muito grata por poder caminhar ao lado de vocês!

À Bruna, agradeço a escuta sempre atenta, os muitos diálogos sobre a escolarização e sobre a vida. Agradeço, em especial, pelo amparo nos momentos mais difíceis, não me deixando perder o rebolado – grata, Malitcha! À Rochelle, que muito me inspira a viver as simplicidades da vida. Também agradeço ao Felipe, pelo apoio, pela parceria. É muito bom ter vocês comigo sempre, muito obrigada!

Agradeço também as amigas esefianas que foram se consolidando nesses últimos anos: Natália (Naná), Deise, Suellen, Paula, Luanna, Cássia - muito obrigada por tudo, gurias! Em especial, agradeço à Deise, pela força, pelo suporte, pela parceria incansável; e à Sú, que pacientemente escutou tanto sobre esse trabalho. Bom poder contar contigo ao lado, literalmente, Sú!

Ao colégio de Aplicação da UFRGS, agradeço por todas as oportunidades e por todas experiências que muito me constituem como professora. Aos professores

e às professoras da Educação Física, pelos muitos arranjos nos meus horários para que fosse possível a realização das disciplinas do mestrado e da pesquisa. Grata pela compreensão e pelo apoio! Agradeço também ao grupo UNIALFAS, que muito me inspirou durante a realização deste estudo e tornou meus dias mais doces, literalmente. Por fim, quero agradecer e expressar meu carinho à Ana Marcon e ao Eduardo pelo afeto que acalentou meus dias no CAp. Também agradeço ao colégio Mãe Admirável, pela confiança creditada ao meu trabalho e por todo apoio e incentivo no percurso inicial da minha carreira como docente. Essa experiência foi fundante nas problematizações acerca da docência nos anos iniciais. Serei sempre grata, EMA!

À professora Denise Fonseca e ao professor Alex Fraga, pelas contribuições na banca de qualificação. Reforço o agradecimento, por seguirem compondo a banca de defesa de dissertação. Também agradeço à professora Tanise Ramos e à professora Maria Simone Schwengber, que também compuseram a banca de defesa.

Ao Grupo F3P-EFICE, por todos os momentos compartilhados. Feliz por integrar esse grupo que luta dentro e fora dos espaços acadêmicos. Em especial, agradeço à minha parceira, amiga, Natacha; e ao Maicon, que foi essencial no início dessa trajetória. Também agradeço aos amigos e amigas do POLIFES, do CEME e do GESEF.

Ao Elisandro, pela generosidade em compartilhar suas experiências, suas ideias. Agradeço também a liberdade que me foi confiada para seguir pelos (des)caminhos desejados e por ter suportado e dado suporte às minhas palavras, transformadas aqui em texto. Gracias!

Agradeço muito às/aos professoras/es e demais trabalhadoras/es das escolas onde realizei a pesquisa pela disponibilidade e pela acolhida. Também agradeço às/aos estudantes do I ciclo – “os pequenos” –, que me colocavam, a cada novo dia do trabalho de campo, a pensar sobre a docência, sobre a escolarização, sobre o quanto ainda precisamos aprender com elas/es. Gratidão eterna a todas e todos que dão vida a esta dissertação!

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender de que modo os/as professores/as especialistas de Educação Física constituem seu trabalho docente no I ciclo em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nessa investigação, de corte qualitativo com desenho teórico-metodológico etnográfico, constituíram-se como fontes de pesquisa documentos oficiais das escolas, anotações no diário de campo das recordações da observação participante e transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as docentes de Educação Física. As discussões estão ancoradas na perspectiva dos Estudos Culturais, sob uma abordagem pós-estruturalista, em especial naquelas que se inspiram nas ideias de Michel Foucault. A partir disso, no primeiro capítulo analítico, abordou-se a cultura docente, tratando das rotinas, das crenças, das práticas, e das relações entre os/as docentes que compõem o I ciclo. As discussões desse capítulo partiram de retóricas enunciadas nos contextos estudados, em especial, foi problematizado o termo “os pequenos”, que circula em ambas as escolas para referir-se às/aos estudantes do I ciclo. A incidência dessa expressão parece estar atrelada às idealizações sobre a infância, as quais, por sua vez, constituem também crenças e práticas em relação à docência com “os pequenos”, tais como: educar com amor, ser firme, elaborar diferentes atividades festivas. Nesse contexto, trabalhar com “os pequenos” implica “se virar nos 30””. No segundo capítulo analítico, foram discutidas questões relacionadas às finalidades propostas no I ciclo. Problematizei a forte cobrança externa às escolas para desenvolvimento da alfabetização no I ciclo e o quanto isso se atravessa na legitimidade dos demais componentes curriculares, postos em menor relevância perante a necessidade de promover a alfabetização em um espaço-tempo determinado. Nesse ciclo alfabetizador, o entendimento da Educação Física que parece ser mais legitimado, nas escolas pesquisadas, pauta-se nas vertentes psicomotoras e desenvolvimentistas. Com esse percurso de discussões, essas questões podem dar pistas para compreensão de como se constitui a docência do/a professor/a especialista de Educação Física, que parece estar atravessada por um entrecruzamento de discursos que circulam na cultura escolar, sobretudo nas discursividades relacionadas à infância. Ao sinalizar certas verdades que foram sendo produzidas em relação à docência no I ciclo e seus efeitos de verdade, é possível pensar em linhas de fuga; novos modos de ver, pensar e se posicionar como docente no I ciclo com os/as “pequenos”.

Palavras-chave: Anos iniciais. Educação Física. Estudos Culturais. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aims to understand how the specialized Physical Education (PE) teachers form their teaching work in the 1st cycle in two schools of the municipal education system of Porto Alegre. In this investigation, a qualitative research with an ethnographic theoretical and methodological approach, the research sources were the official documents of the schools; notes taken in the field diary about the remembrances of the participant observation; transcription of the semi-structured interviews held with the PE teachers. The discussions are rooted in the cultural studies perspective, under a post-structuralist approach, mainly under the approaches inspired by the ideas of Michel Foucault. Based on that, in the first analytic chapter, the teaching culture about the routines, the beliefs, the practices, and the relations between the teachers that form the 1st cycle. The discussions on this chapter were based on stated rhetorical, especially questioning the term “the kids”, used on both schools to refer to the students of the 1st cycle. The occurrence of this expression seems to be linked to the idealization of the childhood, what also constitutes beliefs and practices related to the “kids” education, such as: educate with love, be strict, elaborate different festive activities. In this context, working with the “kid” implicate to “find a way to make it”. In the second analytic chapter, questions related to the purposes of the 1st cycle were discussed. I questioned the strong external demand on schools to the development of the literacy in the 1st cycle and how this crosses the legitimacy on the other curricular components, that are set in lower relevance over the necessity to promote literacy in a determined area-period. In this literacy cycle, the understand of the PE that seems most legitimate, in the researched schools, is based on the psychomotor and developmental slopes. With this path of discussions, this question may give hints to understand how the teaching work of the PE teacher, that seems to be crossed by an intersection of speeches that are stated in the scholar culture, especially on the discourses related to the childhood. When indicated that certain truths were being produced about the teaching work on the 1st cycle and their truly effects, it is possible to think in escape routes; innovative ways to look at, to think and to place oneself as a teacher in the 1st cycle with the “kids”.

Keywords: Primary School. Physical Education. Cultural Studies. Teaching Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAT – Currículo por atividade

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Educação Física

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

ESEFID – Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mudanças legais relacionadas à consolidação do Ensino Fundamental no Brasil.....	29
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base curricular da EMEF Alfa.....	51
Quadro 2 – Informações sobre os/as professores/as de Educação Física.....	53
Quadro 3 – Professoras que compõem o coletivo docente do I ciclo.....	54

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	14
1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....	20
1.2 TRABALHO DOCENTE: ATRIBUIÇÕES E DILEMAS	23
2 PROBLEMA DE PESQUISA	28
2.1 OBJETIVOS	28
3 O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCURSO HISTÓRICO E FINALIDADES	29
3.1 A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
3.2 O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
3.3 O I CICLO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.....	36
3.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO I CICLO	37
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	41
4.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	43
4.2.1 Tratamento das informações e validade do estudo	44
4.3 CONTEXTO E COLABORADORES/AS.....	45
4.3.1 Sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	46
4.3.2 As Escolas	50
4.3.2.1 EMEF Alfa	50
4.3.2.2 EMEF Beta	52
4.3.3 Colaboradores/as	52
4.4 (DES)CAMINHOS ANALÍTICOS: SOB OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	55
5 O I CICLO EM DUAS ESCOLAS DA RMEPOA.....	63
5.1 EDUCAR COM AMOR, SER FIRME, SE VIRAR NOS 30”, SER FEMININA, PARTILHAR A CUCA, RESPEITAR A REFERÊNCIA: CULTURA DOCENTE DO I CICLO	64
5.1.1 As professoras e os “pequenos”: sobre os sujeitos que constituem o I ciclo	64
5.1.2 “Criança é vida!”: sobre as crenças, rotinas e práticas na docência no I ciclo	67
5.1.3 Sobre as relações estabelecidas no coletivo docente.....	72
5.1.3.1 (Des)articulações docentes	73

5.1.3.2 Precisa-se de referência!.....	77
5.2 ALFA, BETA... PROPOSTAS DE ENSINO NO I CICLO	84
5.2.1 Os pequenos no funil: o ciclo alfabetizador	84
5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO ALFABETIZADOR	91
5.3.1 O trabalho docente de Educação Física no ciclo alfabetizador	94
6 ENTRE A SALA DE AULA E A RUA: ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS NAS EMEFS.....	98
7 PALAVRAS FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO A – Carta da Secretária Municipal de Educação para apresentação nas escolas.	115
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional	116
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	119
APÊNDICE D – Produções Acadêmicas sobre EF nos anos iniciais.....	120

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível... Gostaria de ter atrás de mim uma voz que dissesse: “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, **é preciso pronunciar palavras enquanto as há**, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez já me tenham levado ao limiar de minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse”. (FOUCAULT, 1970, p. 5-6, grifo meu).

1 PALAVRAS INICIAIS

Esta dissertação aborda o trabalho docente de especialistas de Educação Física (EF) no I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Trata-se de uma pesquisa de corte qualitativo com desenho teórico-metodológico etnográfico. A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A escolha desse tema de estudo é fruto das inquietações provocadas pela docência que exerci nessa etapa de ensino, pelas leituras de diferentes perspectivas educacionais, entre outros aspectos que interpelam meu modo de ser sujeito no mundo. Por isso, nesta parte introdutória, narro um pouco do meu percurso profissional, bem como algumas reflexões sobre as demandas desse tempo decorrentes da experiência docente. Entendo que assim é possível localizar minha posição como mulher, estudante e trabalhadora, que me conduziu na constituição deste estudo.

Desde que iniciei a graduação em Licenciatura em Educação Física (EF) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008/2), trabalho em escolas. Inicialmente realizei trabalhos voluntários no Instituto de Educação General Flores da Cunha (2008) e no Colégio Júlio de Castilhos (2009), fui monitora de Educação Física no Colégio de Aplicação da UFRGS (2009 e 2010), trabalhei em uma escola da rede privada como professora terceirizada (2010) e realizei os estágios da graduação nas três etapas de ensino da Educação Básica (2010, 2011). Ainda trabalhei na área da recreação, do treinamento esportivo e do treinamento físico em diferentes contextos (concomitante às demais experiências).

Após me formar, tornei-me professora efetiva em uma escola privada, ministrando aulas para turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental no período de março de 2013 até agosto de 2015. Paralelamente, fiz formação continuada pelo Programa de Aperfeiçoamento Docente no Colégio de Aplicação da UFRGS (2013); em seguida, cursei Especialização pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no curso intitulado “Os estudos culturais nos currículos escolares da educação básica” (2014/2015). Do segundo semestre de 2015 até o final do ano letivo de 2016, atuei

como professora substituta do Colégio de Aplicação da UFRGS, trabalhando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens Adultos (EJA).

Quando comecei a exercer a docência como professora efetiva, sentia-me bastante segura para, enfim, assumir as “minhas” turmas, tendo em vista o percurso que havia realizado durante a graduação. Entretanto, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar me colocaram a questionar os sentidos da minha atuação docente em face da sociedade em que vivemos.

A sociedade está cada vez mais acelerada, marcada pelo avanço tecnológico que vem reconfigurando as relações entre os indivíduos. Trata-se de uma sociedade globalizada, com cada vez menos fronteiras para a economia global e para a comunicação virtual, no entanto estando cada vez mais segregada social e culturalmente. Isso se evidencia, por exemplo, nas delimitações simbólicas em relação ao espaço ocupado pelas elites e pelas pessoas de baixa renda. Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, trata-se de uma sociedade líquida-moderna, de consumidores, desregulamentada e individualizada, constituída em um mundo globalizado (BAUMAN, 2013, p. 23).

Neste contexto, convive-se cotidianamente com a intolerância para com o outro, relacionada às diferenças de opiniões, de crenças e de modos de vida. Por conta disso, no rol das discussões atuais, é crescente a preocupação com igualdade de direitos e de oportunidades a grupos simbolicamente minoritários, que por tempos foram excluídos e discriminados, sendo, por conseguinte, estigmatizados e menos empoderados culturalmente. Assim, vivemos em uma época em que ações afirmativas, como cotas raciais, indígenas e sociais, são instituídas em universidades e institutos federais¹ a fim de promover justiça social, diminuindo as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, sendo apenas uma entre outras ações com a mesma finalidade.

Apesar dessas mudanças, também crescem alguns movimentos conservadores, como a aprovação do Projeto de Lei 6.583/2013, conhecido como Estatuto da Família, que advoga pela definição de família como sendo “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher [...]”. Este Projeto de Lei vai de encontro à diversidade de configurações de família presentes na

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 jan.2017

sociedade contemporânea, conforme aponta Fonseca (2012).

Além disso, outro aspecto acerca das novas configurações familiares diz a respeito à posição da mulher na sociedade contemporânea. Hoje, as mulheres estão adentrando cada vez mais no mercado de trabalho, nas universidades e nos espaços de diferentes manifestações culturais. Conforme Pérez Gómez (2001), a redefinição do papel da mulher na família e na comunidade é um dos fenômenos mais alentadores e de repercussões ainda incalculáveis (p. 126).

Nessa sociedade em constante mudança e bastante contraditória, no quadro recente de acontecimentos, destaque, ainda, a defesa da redução da maioria penal², que diminui também a responsabilidade do Estado de ofertar medidas socioeducativas (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2015); o parcelamento dos salários de boa parte dos/as servidores/as estaduais no Rio Grande do Sul; o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff e a remoção violenta das famílias que integravam a Ocupação Lanceiros Negros, de um prédio público em Porto Alegre.

Diante deste cenário, fazem sentido as considerações de Bauman (1999) acerca das mudanças que vêm ocorrendo no mundo. Segundo o referido sociólogo, na sociedade globalizada o Estado tem perdido poder e legitimidade na medida em que o capital privado ganha força. Assim, o Estado fica à mercê das grandes empresas, e o que lhe resta, de acordo com o autor, é o seu poder de repressão. Nessa direção, Santos (2003) afirma que o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado beneficiam apenas algumas empresas privadas, enquanto as desigualdades entre os indivíduos aumentam. Diante disso, Santos chama atenção para o comportamento das pessoas nessa globalização perversa:

as pessoas sentem-se desamparadas, o que também constitui uma incitação a que adotem, em seus comportamentos ordinários, práticas que alguns decênios atrás eram moralmente condenadas. Há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social. (SANTOS, 2003, p. 19).

Nesse mundo em permanente movimento, a escola não está isenta das profundas mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade. Os novos arranjos sociais, bem como as constantes reconfigurações das relações entre os sujeitos

² Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/494248-CAMARA-APROVA-EM-2-TURNO-REDUCAO-DA-MAIORIDADE-PENAL-EM-CRIMES-GRAVES.html>> Acesso em: 20 fev.2016

decorrentes desse mundo globalizado, incidem diretamente no cotidiano das escolas, sobretudo nas escolas públicas. A educação escolarizada acaba se tornando, por vezes, a única alternativa na qual as famílias (e/ou demais responsáveis pelos alunos) desamparadas pelos demais serviços públicos podem buscar ajuda em relação aos problemas enfrentados com as crianças e jovens.

Ademais, partilho da ideia de que vivemos em um tempo considerado pós-moderno, em que muitas verdades constituídas na Modernidade têm sido questionadas. Conforme Harvey (2012), a desconfiança de todos os discursos universais são marcos do pensamento pós-moderno. Nessa direção, Pérez Gómez (2001) entende que nesses tempos pós-modernos a ausência de uma racionalidade clara que oriente o desenvolvimento educativo das novas gerações submerge a educação escolar no terreno das incertezas, ao invés de promover a liberdade. Por conta disso, o autor afirma que “o sistema educacional situa-se no olho do furacão das exigências econômicas da política neoliberal” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 134).

Neste cenário, lanço mão da reflexão de Fonseca (2010).

Trata-se de um tempo no qual não existem certezas, mas possibilidades; um tempo no qual não há soluções preestabelecidas, mas processos de busca; um tempo em que mais do que nunca a caminhada precisa ser trilhada coletivamente, nutrida pelo espírito de solidariedade – a interna, que se desenvolve com respeito mútuo, no sentido da construção da autonomia de quem vive a causa da educação escolar como um direito de todos (FONSECA, 2010, p. 85).

Frente a tantos desafios deste tempo, são muitas as indagações que faço em relação ao trabalho docente. Reconheço as mudanças sociais e as novas demandas da escola, e, por conseguinte, inquieto-me com muitos problemas cotidianos. No entanto, ciente das limitações e dos prazos acadêmicos para realização do mestrado, delimito como tema deste estudo o trabalho docente de Educação Física no I ciclo do Ensino Fundamental. Esta etapa de ensino que vem sendo alvo de avaliações, discussões e mudanças, tais como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso de crianças a partir dos seis anos de idade no 1º ano, além das discussões que não cessam acerca da formação de professores para esse segmento de ensino.

Nesse sentido, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, integrando-me ao Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte

(F3P-EFICE), buscando estudar a docência, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa conjuntura, elaborei um projeto de pesquisa tematizando a docência de EF no I ciclo do Ensino Fundamental de escolas da RMEPOA.

A escolha dessa rede de ensino deu-se por se tratar de uma rede de ensino pública que – apesar da facultatividade – tem no quadro docente de professores/as do I ciclo um/a docente com formação em EF. Ademais, o Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), do qual faço parte, tem se dedicado desde 2000 a estudar o trabalho de professores/as de EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Revisando os estudos empreendidos por esse grupo, o trabalho docente de EF no I ciclo não foi tema de nenhuma pesquisa até então realizada. Considero, portanto, ainda insuficientemente estudada a EF no I ciclo da RMEPOA e o trabalho docente de EF nesse ciclo.

Revisando³ outras produções acadêmicas com os descritores “educação física” e “anos iniciais”, constatei que boa parte dos trabalhos não trata especificamente da Educação Física nos anos iniciais, sendo que aqueles que abordam a EF nos anos iniciais têm como temática conteúdos e estratégias de ensino (FREIRE; GODA, 2008; ARAUJO, 2012; GOMES *et al.*, 2013; SILVA, 2015), avaliação (SILVA; MOURA; PEREIRA, 2015) e avaliação de aprendizagens através de propostas da Educação Física (SILVEIRA, 2010; XAVIER, 2011).

Em sua maioria, esses estudos revelam a forte vinculação da Educação Física nos anos iniciais com a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Isso porque os estudos que mostram o modo de avaliação revelam que habilidades motoras predominam nos planejamentos e nas avaliações dos anos iniciais.

Apenas três estudos, entre artigos, dissertações e teses analisadas, abordam o trabalho docente nos anos iniciais (COSTA, 2013; XAVIER, 2014; ASSIS; PONTES, 2015). Costa (2013) disserta sobre a formação inicial e a carreira docente de uma professora iniciante do 3º ano do Ensino Fundamental. Nas discussões, o autor mostra alguns desafios da prática pedagógica com crianças do 3º ano: mediação de conflitos e articulação com a professora da classe. Xavier (2014)

³ Fiz uma busca em bancos de teses e dissertações e nos periódicos com Qualis A2, B1, B2 e B3 na área da Educação Física que tem no escopo a temática Educação Física Escolar, no período de novembro a dezembro de 2015. Está anexo um quadro com uma síntese desta revisão.

discute os saberes docentes de professores que trabalham nos anos iniciais, revelando a forte influência das experiências pessoais no trabalho docente. O último trabalho (ASSIS; PONTES, 2015) trata-se do meu relato de experiência acerca das demandas do professor especialista de EF nos anos iniciais, conforme já citado.

Tais estudos são significativos na medida em que dão pistas do modo como a Educação Física vem sendo trabalhada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, frente às peculiaridades do trabalho docente nos anos iniciais, considero necessária a análise não somente de conteúdo, de objetivos e de abordagens metodológicas, mas também de questões que ultrapassam os minutos de aulas de EF ministradas. Entendo que ainda é pouco estudado o trabalho de professores/as nos anos iniciais, percebendo, assim, uma lacuna nos estudos empíricos acerca do trabalho docente de EF nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobretudo, não constam na literatura estudos sobre a cultura particular do corpo docente dos primeiros anos e o trabalho do/a especialista de EF no referido grupo.

A fim de tornar essas questões compreensivas, na próxima seção narro um pouco da minha trajetória como docente de EF nos anos iniciais, sinalizando algumas questões que me instigaram a estudar esta etapa de ensino. Em seguida, aprofundo essas questões, lançando mão de uma fundamentação teórica acerca do trabalho docente que me auxilia a discutir melhor o fenômeno estudado e a elaborar o problema e os objetivos desse estudo. Logo após, apresento o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo.

No terceiro capítulo, dedico-me a falar sobre a etapa de ensino desta pesquisa. Constituem esse capítulo os seguintes tópicos: regulamentação do Ensino Fundamental no Brasil; questões referentes ao I ciclo, abordando determinações legais acerca da formação de professores e das finalidades educacionais desta etapa; o I ciclo na RMEPOA e questões referentes à EF enquanto componente curricular do I ciclo.

No quarto capítulo, exponho as decisões metodológicas que balizaram esta pesquisa, abordando a caracterização do estudo, os instrumentos de coleta de informações, o tratamento das informações e os procedimentos éticos. Nesse capítulo também explico o processo de negociação com as escolas e apresento as escolas nas quais realizei a pesquisa. Por fim, narro os (des)caminhos analíticos, haja vista minha mudança na fundamentação teórica que dá suporte às análises e a discussão desse trabalho. Por isso, nesta última seção do quarto capítulo, explicarei

os novos caminhos tomados e discuto as concepções teóricas do campo dos estudos pós-estruturalistas que dão ferramentas para as discussões seguintes.

O quinto capítulo, intitulado “Interpretações e problematizações”, trata-se do capítulo analítico desta pesquisa. O mesmo divide-se em duas seções: uma abordando aspectos relacionados à cultura docente, outra abordando aspectos relacionados às finalidades educacionais propostas no I ciclo, bem como suas interfaces nas expectativas que se instituíram acerca da EF nessa etapa e ao trabalho docente.

Por fim, nas palavras finais, apresento as últimas considerações acerca da pesquisa.

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Na minha trajetória como professora de EF que já atuou em todas as etapas da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – a docência nos anos iniciais é a que mais tem me instigado. Vivenciei nesta etapa muitos momentos que me fizeram questionar o papel da Educação Física nos anos iniciais. Foram marcantes as primeiras entradas em sala de aula e o modo com que as professoras-referência significavam ou pareciam significar a EF, pois, muitas vezes, ouvi destas que somente aqueles alunos que tivessem realizado todas as tarefas e/ou que tivessem se comportado poderiam ir para a aula de EF. Diante dessas situações, questionava o papel da EF nos anos iniciais, pois parecia-me que a aula de EF era “o banho de sol na prisão” (FRAGA, 2000) para as crianças.

As angústias produzidas pela vivência docente com essas turmas e as dificuldades de dialogar sobre os problemas enfrentados na escola me instigaram a problematizar e a escrever a respeito da minha atuação docente. Em um primeiro momento, refleti acerca das peculiaridades de lidar com crianças nessa etapa de ensino, reflexões que foram apresentadas no 31º Congresso Internacional de Educação Física (ASSIS, 2015). Posteriormente, no V Congresso Estadual de Educação Física na Escola apresentei um relato da proposta de organização curricular, desenvolvida no ano letivo de 2013, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental em que atuava, problematizando as escolhas realizadas e também o

modo como eu trabalhava as dimensões conceituais e atitudinais (ASSIS, 2015).

As discussões decorrentes das apresentações nos congressos me estimularam a continuar escrevendo a respeito da docência de EF nos anos iniciais. Dediquei-me a pesquisar as demandas e limitações da prática pedagógica em Educação Física com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, problematizando o trabalho docente de EF nessa etapa de ensino; como resultado desta pesquisa, elaborei um artigo (ASSIS; PONTES, 2015), o qual foi publicado no volume 27 da Revista *Motrivivência*⁴. Nesse texto, relatei algumas atribuições conferidas à EF, como promover ensaios coreográficos com as/os estudantes para que eles/as apresentassem nas festas da escola. Também relatei as dificuldades de participar dos conselhos de classe, haja vista que esses momentos ocorriam nos meus períodos de EF. A partir dessas e de outras situações narradas naquele relato docente, argumentamos que

muito mais do que conhecimentos relacionados a conteúdos e metodologias de ensino, o trabalho docente exige improvisos e negociação com os demais sujeitos que integram o contexto escolar, sobretudo com o/a professor/a referência. (ASSIS; PONTES, 2015, p. 121).

Outra produção decorrente dessa experiência profissional foi a realização do trabalho⁵ de conclusão de curso de Especialização em Estudos Culturais do Currículo Contemporâneo da Educação Básica. Nesse estudo, realizei uma análise cultural de algumas aulas que ministrei para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, problematizando marcadores de gênero. Almejava ver o currículo em ação, fazendo “coisas” nas crianças, conforme instiga Silva (2009). Evidenciei, naquele espaço-tempo em que realizei o estudo, as relações de saber e poder relacionadas à identidade de gênero e à cultura corporal privilegiada no currículo.

Além dessas reflexões, após três anos e meio trabalhando na escola particular, atuando exclusivamente com turmas da Educação Infantil e turmas dos anos iniciais, trabalhando com professoras-referência, embora as minhas vestimentas esportivas me identificassem como professora de EF, eu não me reconhecia mais – naquele momento – tão identificada com essa área, à medida que passei a incorporar as queixas, as empolgações, o cansaço, entre outros rituais

⁴ Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/21758042.2015v27n45p113/30199>>. Acesso em: 10 jun. 2016

⁵ Intitulado *Educação Física em Cena*: atravessamentos de gênero nas aulas. Orientado pela professora Dr.^a Rosângela de Fátima Rodrigues Soares.

compartilhados na cultura docente das professoras dos anos iniciais. Percebo, ao refletir sobre o percurso que realizei na referida instituição, que o modo como fui me constituindo como pertencente na cultura docente dos anos iniciais, influenciou fortemente minha prática pedagógica, na medida em que me desloquei de um modo bastante individualizado de pensar a docência, pautada nos conhecimentos da EF, para um modo mais articulado com as referências, realizando trabalhos em conjunto com as mesmas, atrelada às propostas da escola.

Ao final desse percurso, os questionamentos não cessaram. Pelo contrário, aumentaram após meu ingresso em uma escola pública⁶, onde segui trabalhando nos anos iniciais, sendo, ainda, representante da área de EF no projeto UNIALFAS⁷. Além disso, ainda atuava nas demais etapas do Ensino Básico, e com essas vivências sentia-me cada vez mais provocada a pensar nas peculiaridades dos anos iniciais, na medida em que transitava entre diferentes grupos de professores/as. Por tempos frequentei as reuniões do Ensino Médio, também participei de conselhos de classe e outros eventos dos anos finais do Ensino Fundamental; durante um semestre, ainda frequentei as reuniões da EJA. Nessas vivências, convivi não somente com pessoas diferentes, mas com ideias diferentes relacionadas à educação, à vida. Essas vivências me despertavam cada vez mais a refletir sobre as peculiaridades dos anos iniciais, sobretudo, das peculiaridades do coletivo docente dos anos iniciais, que me parecem constituir uma cultura docente particular na cultura escolar.

Trata-se de um coletivo que se diferencia da lógica de pluridocência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ao elencar uma docente com maior carga horária de trabalho com a turma; ainda, esse coletivo docente trabalha com crianças que recém estão ingressando na cultura escolar, logo, são muitas as demandas que se sobrepõem ao ensino pautado em conteúdos preestabelecidos, como os ensinamentos dos códigos de convivência da escola. Ademais, é um coletivo majoritariamente composto por mulheres, o que implica pensar nos atravessamentos de gênero⁸ que interpelam a docência nos anos iniciais.

⁶ De julho de 2015 até o final de 2016, atuei como professora substituta do Colégio de Aplicação da UFRGS.

⁷ No Colégio de Aplicação da UFRGS, denomina-se de Projeto UNIALFAS os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2015, o Ministério da Educação reconheceu 178 instituições de educação com iniciativas inovadoras, entre elas está o Colégio de Aplicação com o Projeto UNIALFAS.

⁸ Valho-me da perspectiva que entende gênero como construção social.

Isso posto, considero que existe nas escolas uma cultura bastante particular do coletivo de professoras/es dos anos iniciais na cultura escolar. Diante disso, minhas vivências nessa etapa de ensino, nessa cultura docente, têm me instigado estudar e aprofundar as discussões acerca da docência de EF nos primeiros anos do Ensino Fundamental, problematizando, sobretudo, a cultura docente do I ciclo e a atuação do/a docente de EF mediante essa cultura.

Para ajudar nesta reflexão, na próxima seção me apoio em referências do campo da educação, sobretudo em intelectuais que têm se dedicado a tratar da formação de professores e ao trabalho docente.

1.2 TRABALHO DOCENTE: ATRIBUIÇÕES E DILEMAS

São muitas as críticas endereçadas às instituições escolares; contudo, é inegável a legitimação da escola como uma das principais instituições sociais na contemporaneidade. Lançando mão das ideias de Viñao Frago e Escolano (1998), a escola é um espaço físico e material, mas também uma construção cultural, ou seja, que expressa e reflete determinados valores. Como qualquer outro espaço cultural, a escola está sujeita a mudanças. Os/as professores/as também tiveram suas funções e atribuições modificadas, conforme as conformações políticas e sociais.

No Brasil, no que tange a formação de professores/as, a primeira lei geral sobre educação, estabelecida em 15 de outubro⁹ de 1827 no recém-independente Brasil, é um marcador temporal histórico para pensarmos na formação de professores/as no país. O Artigo 1º dessa carta-lei diz que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessária” (BRASIL, 1827). A partir dessa carta-lei, as meninas puderam, oficialmente, ter o direito de ir à escola, devendo ser ensinadas pelas “mestras”, ou seja, por uma questão moral abriu-se espaço de trabalho para as mulheres atuarem na qualidade de professoras, o que até então era função apenas dos homens alfabetizados (tratava-se de homens da elite que detinham um saber diferenciado na sociedade).

Ao se legitimar socialmente essa diretriz, houve demanda para a formação de professoras, e o Ensino Secundário também passou a formar professores para o

⁹ Data em que se comemora o dia do professor no Brasil.

Ensino Primário. Além disso, as Escolas Normais, que já haviam se propagado na Europa e nos Estados Unidos, começaram a aparecer no Brasil. Martins (2009), ao estudar as primeiras Escolas Normais instituídas no Brasil, afirma que a Escola Normal pública e gratuita se concretizou no final do século XIX. Segundo essa autora, vai se instituindo que os professores – os quais deveriam apresentar moralidade – assumiriam a missão de levar às camadas mais pobres preceitos morais, regras de disciplina e noções de higiene corporal, além das instruções primárias.

Isso posto, no percurso histórico de mudanças sociais, políticas e culturais que tangenciam o percurso de mudanças na legislação educacional brasileira, o/a professor/a também teve suas funções e atribuições modificadas legalmente. Saber ler, saber escrever e demonstrar moralidade conforme esperado por determinados grupos no final do século XIX e início do século XX, não é mais o esperado para ser professor/a na contemporaneidade na maioria das escolas, pelo menos no que diz respeito às Diretrizes para Formação de Professores/as. O trabalho docente, hoje, se legitimou como profissão, em que o professor/a tem funções e finalidades específicas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a profissionalização diz respeito ao processo pelo qual uma atividade vai se estruturando por meio de determinado domínio de conhecimentos e competências. Para efetivar uma profissionalização, os autores argumentam que é preciso ter tarefas específicas, requisitos de formação e remuneração compatível com a atividade remunerada, carreira (p. 281).

Tardif (2007) entende que docência abarca um trabalho codificado, no qual o docente segue a organização de tempo da escola e realiza diversas tarefas burocráticas, como organização de planejamentos e organização do tempo. Tais demandas são acentuadas com as pressões que as escolas vêm sofrendo por instâncias externas, como as avaliações em larga escala. Em relação a isso, no Brasil o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) tem sido uma das avaliações em larga escala com maior notoriedade, haja vista suas mudanças de sentido para os/as estudantes. Hypolito (2010) também tem discutidos as políticas educacionais e a docência, e afirma que essa vigilância das instâncias externas gera efeitos de terror sobre o/a professor/a, havendo intensificação em sua carga laboral devido ao aumento do trabalho burocrático (como a produção de relatórios). Por conseguinte, o

referido autor entende que essa pressão interfere nas relações sociais dos/as docentes devido ao aumento da carga de estresse e da pressão emocional.

Nessa direção, conforme consta em estudos que abordam o trabalho docente na RMEPOA, também há uma intensificação do trabalho docente devido às mudanças sociais (WITTIZORECKI, 2001, 2009; BOSSLE, 2008). Conforme a narrativa de Cristina¹⁰, professora na RMEPOA, “hoje o professor não é só professor. Hoje ele é professor, ele é psicólogo, ele é assistente social, ele faz tudo [...] daqui a pouco a gente tem que levar eles no médico, porque os pais não levam” (WITTIZORECKI, 2001, p. 102).

Corroborando esses estudos, Pérez Gómez (2001) afirma que há, por parte dos/as professores/as, “um sentimento de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola” (p. 175). O autor também elenca algumas das modificações recentes que exigem mudança laboral do docente:

integração de crianças com necessidades educativas especiais no desenvolvimento normal da aula; a introdução de novas áreas e orientações curriculares; educação sexual, novas tecnologias, educação moral, que atravessam horizontalmente a estrutura disciplinar do currículo; os contínuos projetos de reforma e mudança impostos pela administração [...] as exigências sociais de eficiência observável a curto prazo para satisfazer o mercado; os projetos de avaliação do rendimento das escolas e dos docentes para facilitar o controle social do serviço educativo e facilitar a livre escolha de escola por parte das famílias etc. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 175).

Os estudos pós-críticos em educação (SILVA, 2000; CORAZZA, 2001) ressaltam a necessidade de que se reconheça a diversidade presente na sociedade, questionando a seleção de culturas hegemônicas e a formação de identidades unitárias. Ao encontro disso, Traversini (2008) argumenta que um dos nossos grandes problemas na educação é acreditar nas grandes soluções universais, homogêneas e duradouras. Nesse sentido, de acordo com Corazza (2001), hoje não é mais possível compreender estudantes da rede pública apenas como sujeitos da classe social baixa, pois se trata de sujeitos marcados por diferentes identidades (etnia, gênero, religião).

Em relação a algumas particularidades relacionadas à docência em Educação Física, Fraga e González (2009) alertam para o fato de que, por ser uma disciplina

¹⁰ Nome fictício.

que trabalha muito a dimensão procedimental, o trabalho docente de EF está sujeito a um grau elevado de imprevisibilidade devido à carga subjetiva envolvida nas aulas. Devido a isso, cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade e pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante (FRAGA; GONZÁLEZ, 2009). Além disso, Molina Neto (1996) destaca outra característica peculiar da EF que limita o trabalho docente: o fato de as aulas de Educação Física acontecerem predominantemente em espaços abertos, ficando sujeitas à exposição, a intervenções inesperadas e a condições climáticas.

Diante dessas demandas do contexto escolar, a formação docente é um aspecto importante a ser discutido. Parece haver uma contradição entre a formação de professores ainda pautada nos princípios iluministas e as demandas desse tempo que têm intensificado o trabalho docente, conforme mencionado anteriormente. A partir dessas ideias, faz sentido que tenha aumentado o número de produções científicas publicadas em periódicos e também as discussões sobre formação de professores e trabalho docente nos eventos do campo da educação, conforme o demonstram os estudos de André (2010).

Candau (2014) também aponta o aumento das discussões sobre o trabalho docente, afirmando que os/as professores/as estão em evidência no centro dos debates sobre os problemas educacionais. A autora nos provoca a pensar que um dos problemas da escola é o fato de esta ainda ser uma instituição representativa da modernidade, que encara os sujeitos como iguais. A fim de superar isso, a autora é enfática ao afirmar que é preciso conceber o profissional da educação fundamentalmente como agente sociocultural. Em consonância ao exposto, Corazza (2012) nos convida a pensar em uma docência artística. Segundo a autora, é preciso pensar no professor como intelectual analítico e crítico, engajado na reconceitualização e mudança das questões públicas e políticas. Intelectual artista, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente com a sua docência (CORAZZA, 2012, p. 0).

A partir dessas considerações é possível compreender que o trabalho docente implica lidar com as singularidades de trabalhar com pessoas de identidades diversas. Nesse sentido, partilho das ideias de Tardif e Lessard (2011) que compreendem a docência como um trabalho com humanos, no qual o professor tem como 'objeto' de trabalho outros seres humanos. Ademais, o trabalho docente implica interação com os/as colegas docentes, com os pais, com dirigentes da

escola. Portanto, os autores compreendem a docência como trabalho interativo. Nessa direção, pensando na docência como trabalho de interação humana, entendo que para estudar o trabalho docente se faz necessário compreender a cultura na qual os/as professores/as estão inseridos.

Hall (1997) nos diz que a cultura deve ser pensada no centro dos acontecimentos e da vida nas sociedades, compreendendo que a cultura permeia toda a sociedade. Visto isso, a cultura não pode ser analisada como uma variável dependente secundária ou dependente, ela está presente nas instituições e nos grupos dos quais participamos, nas relações que estabelecemos diariamente. Conforme o autor, ela é um elemento chave na constituição de nossas formas de viver e de pensar, como argumenta (HALL, 1997). Nessa perspectiva, Silva chama atenção para as relações de poder que se atravessam na sociedade e sinaliza que cultura é um campo de luta, no qual se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos podem ser (SILVA, 1999).

Ao estudar a cultura escolar, Pérez Gómez sinaliza que há no contexto escolar uma cultura bastante particular, a cultura docente. O autor compreende a cultura docente como “um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

Nessa perspectiva, Molina Neto (1998), ao estudar a cultura docente do professorado de EF, diz que a experiência que se constrói no cotidiano, o conjunto de crenças relacionadas à sua imagem e à sua intervenção docente, são alguns dos elementos partilhados pelo coletivo de professores de EF, compondo a cultura docente do referido grupo. Conforme o autor, boa parte do que o professorado faz nas escolas públicas está atrelado à sua cultura docente.

Visto isso, estudar a docência, nessas perspectivas, implica compreendê-la mediante os comportamentos coletivos que são compartilhados pela cultura docente, as relações de saber e poder que vão se estabelecendo à medida que essas relações interpelam a prática educativa. Nessa direção, o estudo aqui proposto discute a docência a partir de uma análise cultural.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante das ponderações realizadas acima, elaborei o seguinte problema de pesquisa: de que modo os/as docentes especialistas de Educação Física constituem seu trabalho docente no I ciclo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

2.1 OBJETIVOS

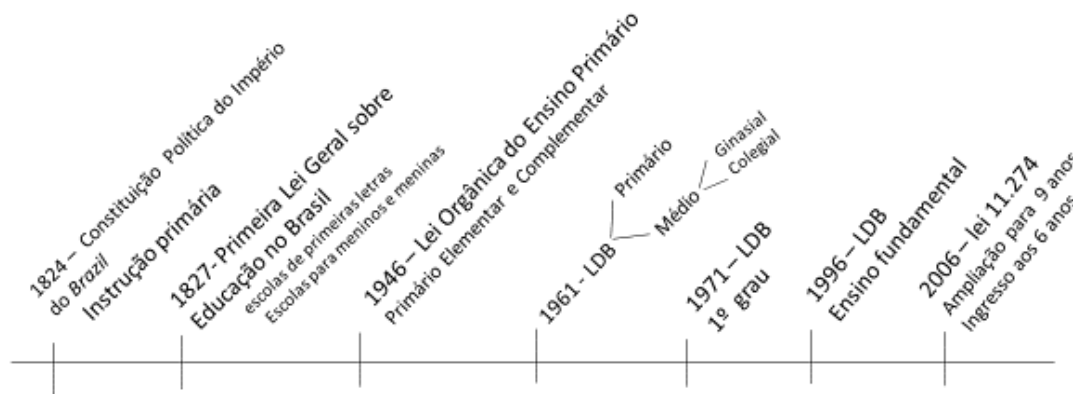
- Descrever e discutir os símbolos compartilhados pela cultura docente do I ciclo;
- Analisar as relações entre os/as docentes de Educação Física e as professoras-referência, e as relações entre os/as demais trabalhadoras/es que atuam nesta etapa;
- Descrever e compreender a configuração da prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física no I ciclo.

3 O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCURSO HISTÓRICO E FINALIDADES

Neste capítulo, apresentarei uma síntese do percurso de regulamentação e consolidação do sistema escolar brasileiro, sobretudo do Ensino Fundamental, por ser a etapa na qual está inserido o I ciclo, tema deste estudo. Em seguida, trato especificamente do I ciclo, abordando determinações legais acerca da formação de professores e das finalidades educacionais desta etapa. Ainda sinalizo aspectos relacionados ao ciclo alfabetizador na RMEPOA. Por fim, abordo questões referentes à Educação Física enquanto componente curricular do I ciclo.

3.1 A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 1 – Mudanças legais relacionadas à consolidação do Ensino Fundamental no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 1, esboço uma síntese das mudanças legais relacionadas à consolidação do Ensino Fundamental no Brasil. Nessa trajetória de mudanças, a etapa que hoje denominamos de Ensino Fundamental foi a primeira etapa de ensino a ser obrigatória, além de ter sido, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população.

Esse percurso iniciou no período Imperial, quando a educação escolarizada e a cultura escolar que ainda circula nos dias atuais começam a ser constituídas.

Acerca desse período, Faria Filho (2000) nos diz que, no século XIX, as intuições escolares vão gradualmente ganhando espaço e importância no Brasil apesar de não haver um sistema escolar centralizado e sim sistemas provinciais, diferentemente do que já ocorria em alguns países europeus. Conforme Faria Filho, a elite brasileira daquela época compreendia que a escola possibilitaria a civilização do povo através do ensino das letras e da difusão cultural à qual até então poucos tinham acesso. O autor propõe pensar sobre o quanto a instituição escolar que emergia naquele contexto estava vinculada aos valores e crenças da elite, e que estas seriam difundidas nas escolas. Nessa direção, é possível entender que desde aquela época as elites definiam o que seria bom para todos.

Retomando os estudos desse autor, os quais versam que no final do século XIX, em São Paulo, surgiram as primeiras escolas públicas próprias para a realização da instrução primária, denominadas grupos escolares. Esses grupos escolares tinham como diferencial a padronização do ensino, a racionalização e novas atribuições ao trabalho docente. Nessa perspectiva, as primeiras organizações formais do ensino dividiam a escola primária em três cursos: curso elementar, para crianças de seis a oito anos; curso intermediário, para crianças de oito a 10 anos; curso superior, para crianças de 10 a 12 anos. Para tanto, era preciso condições físicas para abrigar esse ensino e professores para dar conta dessa universalização do ensino. Emergiu, assim, a construção dos espaços escolares, sobretudo nos espaços urbanos.

Paulatinamente, conforme Souza (2006), o fenômeno da escolarização em massa no Brasil incorporou e consolidou aspectos globais de organização escolar: a obrigação escolar e a responsabilidade do Estado pelo ensino público. Assim, a educação escolar foi sendo concebida como a “consolidação de uma nova ordem social” (SOUZA, 2006).

Mesmo após ter sido consolidado esse modelo de escola, a educação escolar no Brasil, por muito tempo, teve um caráter dualista: a educação dos pobres, sendo elementar e vocacional, enquanto a educação dos favorecidos era essencialmente acadêmica (BURKE, 2001, p. 53). Esse dualismo, contudo, começou a ser modificado conforme as mudanças sociais e o contexto político e econômico do início do século XX, período em que se consolidava o capitalismo industrial, surgindo novas demandas educacionais em prol do progresso da sociedade.

Outro marco temporal foi a Revolução de 1930, que marcou o início da Era

Vargas e também de transformações na educação brasileira. Nesse contexto, foi promulgada a Constituição de 1934 que, além de estabelecer a educação como um direito de todos, determinou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Durante o Estado Novo, a regulamentação da educação foi feita através de leis orgânicas. No final desse período, a Lei Orgânica do Ensino Primário¹¹, através do Decreto-lei n. 8.529, organizou o Ensino Primário em nível nacional e estabeleceu, conforme o seu Art. 2º, que o Ensino Primário abrangeria duas categorias de ensino: a) Ensino Primário Fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o Ensino Primário Supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (BRASIL, 1946).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) foram acrescentadas ao Ensino Primário novas finalidades. Segundo o Art. 25, “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. (BRASIL, 1962a, p. 5). Quanto à organização, foram mantidas as quatro séries, podendo os estudantes estender a sua duração por mais dois anos. Assim, ao aluno que havia concluído a 6ª série primária era permitido o ingresso na 2ª série do ginásio, mediante exame de admissão.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971), promulgada no governo militar, alterou novamente a organização do ensino: a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau, oferecido com duração de oito anos, devendo ser iniciado com sete anos de idade. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, apenas formação para magistério em nível médio.

Ao final de mais um período ditatorial no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família (BRASIL, 1998). Nessa Constituição, o Ensino Primário passou a ser denominado Ensino Fundamental.

A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), que rege até hoje o ensino escolar no Brasil, embora tenha alguns itens revogados e outros alterados, apresenta uma visão ampliada da educação, pois declara que a educação brasileira é constituída por dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, por sua vez, é

¹¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out.2016

composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda nessa LDB, o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório com a duração de oito anos.

A partir das novas mudanças realizadas no sistema de ensino, conforme descritas acima, a escolarização no Brasil foi ampliando seu acesso à população, mesmo com os descompassos entre períodos de ditadura e de abertura política e oscilações entre centralização e descentralização do sistema de ensino. Segundo Libâneo (2013), desde os anos 1970 do século XX vem se ampliando, significativamente, o acesso à escolarização, beneficiando setores excluídos da população (p. 258). Diante disso, Azevedo (2010) faz o contraponto e problematiza a ambiguidade da inclusão social, pois, segundo o autor, somos obrigados a admitir que o “povo tá na escola”, entretanto, o acesso não corresponde à permanência e ao êxito das aprendizagens (p. 38).

Essa problemática é um dos argumentos do Ministério da Educação para justificar as recentes mudanças no Ensino Fundamental: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso de crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Essa modificação já admitida desde a LDB de 1996 tornou-se meta em 2001 com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Tal meta foi concretizada através da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 – alterando os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96 e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Conforme o Plano Nacional de Educação de 2001, a determinação legal (Lei nº 10.172 de 2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções:

oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Em relação às finalidades educacionais, o Art. 22º da LDB dispõe que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O artigo 32º aponta que a educação básica tem como objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em síntese, nos dias atuais o Ensino Fundamental é de caráter obrigatório e gratuito, com ingresso de crianças a partir dos seis anos e com duração de nove anos. Embora sejam esperados alunos de seis a quatorze anos nessa etapa, a oferta gratuita do Ensino Fundamental se estende a todos e todas que a ele não tiveram acesso na idade considerada ideal. Essa etapa, e também as demais, pode ser organizada em ciclos, séries anuais, períodos, por competência ou outros modos, desde que seja respeitado o processo de aprendizagem dos estudantes.

3.2 O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa trajetória de mudanças na organização do ensino no Brasil, denominou-se de diferentes modos o primeiro ciclo de ensino. Diante disso, ainda circulam, na cultura escolar, muitos termos para designar os primeiros anos do Ensino Fundamental: “CAT”, que faz referência ao Currículo por Atividades, instituído no Parecer 853/1971; séries iniciais, fazendo referência à organização do 1º grau, com duração de oito anos, além das nomenclaturas atuais I ciclo¹² (correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas cicladas) e anos iniciais (correspondente aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas seriadas).

Em relação a formação docente, é comum o entendimento de que a docente designada para trabalhar nos anos iniciais deve ter o curso Normal, em nível médio, ou a formação superior no curso de Pedagogia. No entanto, o Artigo 62¹³ da LDB, que dispõe sobre a formação de professores, aponta que

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em

¹² Considerando-se que o trabalho empírico foi realizado na Rede Municipal de Ensino, a expressão I ciclo foi predominantemente utilizada por mim para me referir aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

¹³ Essa lei foi alterada em 2013; no entanto, o artigo 62 não foi modificado.

nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em 2008, o parecer CNE/CEB nº 4/2008 reafirma alguns princípios e normas sobre os procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos.

Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas preferencialmente licenciados em Pedagogia ou Curso Normal superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores do curso de licenciatura específica para Educação Física, Artes, e Língua estrangeira moderna, quando o sistema de ensino ou escola incluírem essa última em seu projeto político pedagógicos (BRASIL, 2008).

Portanto, legalmente é possível que outros cursos de licenciatura, conforme exposto acima, exerçam a docência no primeiro ciclo, embora seja legitimada culturalmente a formação em Pedagogia ou em nível médio para atuar nessa etapa.

As finalidades, em termos legais, da escolarização para o primeiro ciclo também foram sendo alteradas conforme as mudanças na organização escolar brasileira. Em virtude da mudança que estabeleceu a implementação, até 2009, do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso de crianças de seis anos de idade no primeiro ano, os questionamentos em relação às finalidades da escolarização no primeiro ciclo têm sido alvo de discussões.

A esse respeito, o Ministério da Educação formulou um documento intitulado “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o ingresso da criança de seis anos”. Esse documento contém diversas reflexões acerca de aspectos considerados essenciais para a prática pedagógica nos anos iniciais, sobretudo no trabalho pedagógico com crianças, apresentando orientações pedagógicas para que se respeitem as crianças como “sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2007).

Em 2013 também foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Esse mesmo documento reitera que o foco central nos três primeiros anos é a alfabetização e o letramento. Ainda conforme o referido documento, os **três** anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e

demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013).

Ainda no rol das discussões da década de 2010, está a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desencadeada em 2014, que teve sua 3ª e última versão entregue pelo MEC em abril de 2017 para análise do Conselho Nacional de Educação. Esse documento estabelece conhecimentos considerados essenciais, aos quais todos/as os/as estudantes têm direito a aprender durante todo seu percurso na Educação Básica. Uma das alterações refere-se a antecipação do processo de alfabetização. Nessa versão final da BNCC, esse processo deverá ser antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental. Conforme a BNCC:

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p. 55).

Um dos argumentos para essa medida é o entendimento de que a antecipação promove mais equidade, principalmente para as famílias mais pobres, pois há distinção entre a alfabetização das escolas da rede privada e das escolas públicas. Mas será que essas crianças dispõem das mesmas experiências, das mesmas oportunidades, das mesmas condições... enfim, será que se possibilita equidade para o mesmo ritmo de aprendizagem de um determinado saber?¹⁴

Neste ano de 2017, contudo, ainda se espera que até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental os/as estudantes estejam alfabetizados. Para tanto, existem programas, entre os quais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do MEC, destinado à formação inicial e continuada de professores do primeiro ciclo, em que os Governos Federal, Estadual e Municipal assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Importa pensarmos que o I ciclo não está isento das mudanças que atravessam a sociedade. Essa etapa vem sendo alvo de discussões tanto no que

¹⁴ Na seção intitulada “Alfa, Beta: propostas de ensino no I ciclo”, do capítulo 5, amplifico essa discussão.

tange a formação de professores/as, quanto no que tange as finalidades educacionais.

3.3 O I CICLO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Embora tenha sido recente em muitas escolas o ingresso de crianças a partir de seis anos no Ensino Fundamental, é importante ressaltar que, na proposta de ensino da RMEPOA, já se previa o ingresso de crianças com seis anos de idade e o Ensino Fundamental já era ofertado em nove anos, antes da Lei nº 11.274, de 2006. Isso porque, na RMEPOA, a organização escolar se dá por ciclos¹⁵, Sendo o I ciclo de formação constituído por três anos denominados de A10, A20, A30. Essas turmas são formadas por alunos/as de seis, sete e oito anos respectivamente.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da RMEPOA, publicado em 2011, afirmam que a ação pedagógica precisa assegurar o desenvolvimento das diversas áreas de expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Os objetivos Gerais elencados para o primeiro ciclo são:

- 1) Dar início ao conhecimento sistematizado escolar, apropriando-se e desenvolvendo as diferentes linguagens, oral, escrita, numérica, corporal e artística, buscando sempre um clima de solidariedade e colaboração, reconhecendo-se enquanto grupo e cidadãos. As aprendizagens neste ciclo precisam partir do concreto/ corpo, vivenciadas/ experienciadas pelos alunos, contemplando e construindo com os mesmos a rotina e a sistematização das atividades e tempos escolares.
- 2) Utilizar a literatura como um instrumento de aprendizagem para a formação de um sujeito leitor.
- 3) Reconhecer a importância de atitudes responsáveis com o meio onde vivem, percebendo os cuidados que se deve ter para a promoção de um ambiente saudável.
- 4) Intensificar práticas responsáveis com o meio onde vive.
- 5) Fortalecer o processo de integração com o grupo, estabelecendo relações saudáveis de convivência.
- 6) Integrar-se ao seu grupo de convívio estabelecendo relações de convivência saudáveis.
- 7) Reconhecer-se como indivíduo participe de um contexto social maior, que se autovalorize, através da conscientização sobre os cuidados com seu corpo e mente e que busque relações saudáveis e harmônicas com todos os seres vivos (PORTO ALEGRE, 2011).

Acerca do coletivo de professores/as que trabalha no I ciclo, esse é

¹⁵ Mais questões a respeito da RMEPOA serão abordadas no capítulo 4.

composto por professor/a referência, professor/a itinerante (também conhecida como volante), professor/a de Artes (arte-educação ou música) e professor/a de Educação Física, sendo esses últimos denominados/as de especialistas.

O documento orientador de 2016, lançado no final de 2015 com propósito de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas da RMEPOA, apresenta orientações específicas para organização pedagógica do I ciclo. Conforme este, deve-se priorizar no ciclo alfabetizador a constituição do vínculo afetivo e cognitivo entre alunos e docentes; para tanto, é orientado que

[...] a presença da referência se dê por períodos mais longos nos turnos letivos e, portanto, as intervenções de outras disciplinas possam acontecer de forma planejada de modo a respeitar o ritmo diferenciado do ensinar e do aprender neste ciclo de aprendizagem. Sendo assim, indicamos que os horários dos professores especializados sejam em dias diferentes daqueles do professor referência (PORTO ALEGRE, 2015).

Ademais, o documento apresenta orientações específicas para constituição do coletivo de professores do I Ciclo. Conforme o documento, a escolha dos/as docentes deve efetivar-se a partir de um perfil que guarde características peculiares e necessárias à realização de um trabalho efetivamente alfabetizador. O documento também indica que para a escolha dos/as demais docentes envolvidos no processo de alfabetização – volância e especialistas – devem ser destacados aqueles/as profissionais com as mesmas características necessárias ao trabalho alfabetizador (PORTO ALEGRE, 2015).

Conforme abordado, os documentos vigentes (PORTO ALEGRE, 2011; PORTO ALEGRE, 2015) evidenciam a importância do I ciclo como etapa que privilegia a alfabetização, em consonância com as DCNs. Além disso, no documento orientador para 2016, a SMED apresenta mudanças significativas relacionadas ao corpo docente do primeiro ciclo, tanto nas características que estes devem ter para trabalhar nessa etapa quanto na organização da entrada dos especializados no turno letivo.

3.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO I CICLO

A Educação Física está assegurada para ser desenvolvida no primeiro ciclo. Tal obrigatoriedade ocorre desde a LDB de 1996, quando a EF foi considerada

componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. Não obstante, é facultativo que essa disciplina seja ministrada por uma docente com formação em Educação Física, podendo a professora de referência ministrar as aulas de Educação Física. O parecer CNE/CB nº 11/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reforça que, nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as disciplinas de EF e Artes podem estar a cargo da professora de referência da turma.

No que tange ao trabalho pedagógico da EF para o primeiro ciclo, o texto intitulado “As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento” de Patrícia Corsino¹⁶, apresenta orientações de como ensinar diferentes áreas do currículo, respeitando-se as crianças e seus saberes culturais. Em relação à área das linguagens, a autora entende que o trabalho pedagógico com ênfase nessa área também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais, ressaltando que “em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano” (BRASIL, 2007).

Constata-se, além dos documentos oriundos do Ministério da Educação, a existência de muitas vertentes que embasam o processo pedagógico do professor – desde os planejamentos às práticas em aula. Destaco, entre essas vertentes, a psicomotricidade e a abordagem desenvolvimentista, pois ambas são bastante difundidas na formação de professores para serem trabalhadas na infância.

Conforme os estudos de Darido e Sanchez Neto (2005), a psicomotricidade, que surge a partir da década de 1970, é o primeiro movimento a opor-se aos modelos anteriores (de cunho tecnicista, voltados à aptidão física). Trata-se de uma abordagem que passou a incluir os conhecimentos da psicologia nos conhecimentos do movimento humano. A psicomotricidade visa uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos das crianças e valoriza seu processo de formação integral, considerando o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo em detrimento do simples ato de executar um movimento.

Essas ideias foram disseminadas após a promulgação Lei nº 5.692/71, que recomendava para a Educação Física nos anos iniciais o desenvolvimento integral da criança atrelado ao desenvolvimento de coordenação motora, percepções

¹⁶ Este texto está inserido no documento “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o ingresso da criança de seis anos”.

espaciais e temporais, lateralidade, entre outras capacidades que contribuiriam para a alfabetização. Conforme González e Schwengber (2012), nessa perspectiva a EF foi considerada uma das soluções para inúmeros problemas que levavam ao fracasso a educação nacional, em especial ao fracasso da alfabetização (p. 21).

Em contraponto, a abordagem desenvolvimentista buscou apresentar um objeto de estudo próprio da EF: o movimento humano. Nessa proposta, os fundamentos para o trato pedagógico da EF ancoram-se no campo da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor. Embora seja criticada por não conferir protagonismos aos aspectos culturais e sociais no desenvolvimento da criança, a abordagem desenvolvimentista também se configura como vertente importante na base curricular da EF, sobretudo nos anos iniciais; até hoje, a formação de professores de EF está fortemente vinculada a essa concepção.

Recentemente, González e Schwengber (2012) também se dedicaram a tratar sobre EF para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em seu livro, intitulado *Práticas Pedagógicas em Educação Física - Espaço, Tempo e Corporeidade*, os autores problematizam a construção do ensino e da aprendizagem em Educação Física e apresentam uma proposta de organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta combina duas matrizes: uma centrada no conhecimento do próprio corpo e na percepção do entorno, e a outra no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, vinculadas ao conhecimento das possibilidades expressivas do corpo e às formas de jogar (p. 28).

No referido livro, González e Schwengber também alertam sobre a necessidade de pensar sobre as diferentes infâncias. Conforme os autores, “a infância não é una, é múltipla. Nessa perspectiva, as crianças são marcadas por gênero, classe social, local em que vivem, sua origem, sua história pessoal e situação relacional”. (p. 17). Tais ideias vão ao encontro dos estudos de Kramer (2008), que trazem à luz a necessidade de pensar sobre as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura, situados na história e autores de história (p. 163).

Com esta síntese, busquei mostrar que a EF está presente na escolarização dos primeiros anos de ensino, atravessada por diferentes discursos. Houve um tempo em que foi considerada recreação; em outro, como disciplina auxiliar para alfabetização. Nos dias atuais é crescente a preocupação com as diferentes infâncias e as diferentes culturas. Diante disso, parece que os dilemas epistemológicos da EF, bastante discutidos desde a década de 1980, também

atravessam o trato da EF no I ciclo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento a caracterização do estudo, o modo como realizei a pesquisa e algumas reflexões acerca da experiência como pesquisadora ao mesmo tempo em que atuava como docente nos anos iniciais em outra escola. Ainda apresento as escolas estudadas e algumas informações preliminares sobre os/as colaboradores/as da pesquisa. Por fim, lanço mão da teorização que fundamenta as análises e as discussões.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Segundo Flick (2009), o tema de estudo é fator determinante na escolha do método, e não o contrário. Em vista disso, a partir do tema que me proponho estudar (trabalho docente), entendo que a pesquisa de corte qualitativo é a melhor opção para esta temática.

Acerca da pesquisa qualitativa como metodologia para estudos no campo da educação, Triviños (2015) afirma que desde a década de 1970 é crescente o interesse pelos aspectos qualitativos em educação na América Latina. Ainda, o autor discorre que o ensino sempre se caracterizou pela realidade qualitativa, apesar das pesquisas em educação serem frequentemente apresentadas de modo quantitativo, como as taxas de não alfabetizados e o número de matrículas. No Brasil, André (1995) elucida que as pesquisas qualitativas na área da educação tornaram-se bastantes populares a partir de 1980. Desde então, tem aumentado cada vez mais a produção acadêmica nessa perspectiva.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, que privilegiam aspectos culturais para compreender o trabalho docente de Educação Física nos primeiros anos, entendo que a etnografia se configura como desenho teórico-metodológico mais adequado. Parto da premissa de que as ações cotidianas dos professores são interpeladas pela cultura escolar e pelo contexto social; logo, o estudo etnográfico é a melhor opção para compreender esse fenômeno, tendo em vista que a pesquisadora busca não somente enxergar aquilo que é visível aos olhos, mas

também interpretar e compreender o significado das ações compartilhadas pelo coletivo docente. Esse entendimento fundamenta-se nas ideias de Flick (2009), que afirma que a pesquisa etnográfica implica participação do pesquisador prolongada no contexto estudado. O pesquisador precisa se comprometer e mergulhar no contexto estudado a fim de compreender os símbolos compartilhados no referido contexto que permitem compreender os motivos e os sentidos que levam os sujeitos a agirem de determinados modos.

Triviños (2015) também nos convoca a pensar na importância da participação ativa do pesquisador. Segundo o autor, a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Para tal, Triviños elucida que o pesquisador deve ter uma participação ativa na cultura estudada, ou seja, o pesquisador não pode ficar fora da realidade estudada (p. 121).

Nesse âmbito, ao mergulhar nos contextos estudados, é preciso haver uma reflexão constante, um movimento inquieto perante ao que se escuta, se enxerga, buscando compreender não somente o que expressam, mas o que se atravessa nas manifestações dos sujeitos pesquisados. Visto essa complexidade, Goellner et al. (2010) nos diz que as tarefas principais em uma etnografia

[...] são saber estar, saber ver, saber ouvir e saber escrever: *saber estar*, pela relação intersubjetiva que necessita ser estabelecida entre o pesquisador e os pesquisados, na perspectiva de que o primeiro consiga ter acesso ao universo conceitual/significativo dos segundos; *saber ver e ouvir*, pelo fato de que é pelas ações e pelos discursos que o acesso aos sistemas simbólicos do universo estudado será possível *saber escrever*, porque o resultado final de uma etnografia consiste num texto detalhadamente escrito, caracterizado como uma “descrição densa” (GOELLNER et al., 2010, p. 384-385).

Outro alerta importante é a respeito do modo subjetivo da própria pesquisadora, ou seja, como ela se vê, se compreende em meio à cultura estudada e perante os sujeitos da pesquisa. Conforme aprendido com estudos etnográficos já realizados na RMEPOA, ao estar na pesquisa de campo, o pesquisador precisa se deslocar da posição de quem leva conhecimento e colocar-se na posição de dialogante que vai a campo aprender com os sujeitos (WITTIZORECKI *et al.*, 2003).

Ademais, outras leituras de/sobre etnografias me conduziram a refletir sobre a potencialidade de estudos etnográficos, bem como algumas limitações que posso ter ao realizar esse tipo de estudo. Em “Aprendendo a ser trabalhador: escola,

resistência e reprodução social”, de Paul Willis (1991), percebi a potencialidade de um estudo etnográfico, pois muito mais do que uma descrição densa a fim de conhecer modos de vida de uma cultura particular, é possível, com a etnografia, problematizar as relações construídas no cotidiano, as tensões e as hierarquias que vão sendo estabelecidas entre professores, direção, alunos e familiares.

Na obra de Velho (1978), identifiquei alguns questionamentos que pudessem ser uma limitação na minha pesquisa. De acordo com Velho (1978), ao estudar o que está próximo, dispomos de mapas mais complexos e cristalizados para nossa vida cotidiana. Essa questão foi sentida por mim ao realizar a pesquisa, haja vista que, durante boa parte do trabalho de campo, a realização da pesquisa se deu concomitante ao meu trabalho na condição de docente dos anos iniciais. Por conta disso, em muitos momentos tive dificuldade em interpretar e problematizar algumas questões, pois isso colocava em cheque minha própria atuação docente e a legitimidade do meu trabalho.

Apesar dessa dificuldade, penso que ao analisar outra rede de ensino (Rede Municipal de Porto Alegre) pude encontrar novos arranjos entre os professores especialistas de EF e os demais professores do I ciclo; outros modos de viver e pensar a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir disso, foi possível evidenciar aspectos comuns aos que já discuti e aspectos particulares do referido contexto. Ademais, conforme discutido nas aulas da pós-graduação ministradas pelo professor Dr. Fabiano Bossle¹⁷, a contaminação não é ruim, pois consegui compreender o outro porque existe o eu.

4.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A fim de ampliar o entendimento e análise do fenômeno estudado, Freitas (2001) infere que é importante contar com um grande número de variedade e volume de informações, sendo estes resultados da utilização de diferentes técnicas de coleta (FREITAS, 2001, p. 78). Nessa direção, André (1995) também enfatiza importância das técnicas que tradicionalmente foram associadas à etnografia para realização de um estudo etnográfico, sendo estas técnicas a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

¹⁷ Refiro-me à disciplina Seminário Avançado Cultura Escolar e Educação Física na Perspectiva Teórica Metodológica da Etnografia e da Autoetnografia, cursada no segundo semestre de 2015.

Valendo-me dessas ideias, lancei mão dos seguintes instrumentos para produção de informações:

1) Observação participante: acompanhei os/as professores/as de Educação Física do primeiro ciclo nas aulas de EF e nas demais atividades realizadas pelos/as docentes na escola. Além disso, também acompanhei as professoras referências em aula, participei de festas, cinemas e reuniões, mesmo sem a presença dos/as professores/as de EF. Ao circular pela escola, conversei com funcionários da secretaria, coordenadores pedagógicos, estagiárias da pedagogia, e demais sujeitos que constituem a cultura escolar. Além das vivências na escola, também caminhei junto à comunidade nas manifestações contra atos políticos, ocorridos em 2016 e 2017.

2) Diário de campo: utilizei um diário de campo para registrar minhas lembranças do que foi visto, escutado e sentido no campo durante o período de agosto de 2016 a maio de 2017.

3) Análise de documentos: realizei uma análise dos Documentos da Secretaria Municipal de Educação (Referencial curricular de 2011, e documento orientador pedagógico de 2016) e dos documentos das escolas, como projeto pedagógico e planejamentos trimestrais das turmas do primeiro ciclo.

4) Entrevista semiestruturada: realizada com as professoras Cristina e Manuela e com o professor Felipe – docentes especialistas de EF que atuam no I ciclo, das escolas pesquisadas. As entrevistas foram gravadas individualmente e posteriormente transcritas e reenviadas aos professores colaboradores para que pudessem confirmar o seu conteúdo e corrigirem as suas respostas caso julgassem necessário.

4.2.1 Tratamento das Informações e validade do estudo

Após a coleta das informações, realizei uma transcrição na íntegra das entrevistas e as apresentei aos colaboradores, que puderam fazer correções caso julgassem necessário. Esse retorno das entrevistas aos colaboradores foi o primeiro nível para a validade do estudo.

De posse dessas informações, juntamente com as escritas do diário de campo e com as análises de documentos, realizei uma triangulação das

informações. Segundo Triviños (2015), a técnica da triangulação visa abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (p. 138).

Entendo que a partir dessas diferentes perspectivas – dos sujeitos, através das entrevistas, da pesquisadora, através dos diários e das informações institucionais por meio dos documentos oficiais da escola – é possível ampliar a compreensão do foco do estudo, conferindo segundo nível de validade ao estudo.

Após finalizar a escrita da dissertação, submeti o texto a um integrante do grupo F3P-EFICE e a um professor externo ao ambiente desta pesquisa para analisar a plausibilidade e coerência das interpretações produzidas no estudo.

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguiram os seguintes passos, ancorados nas recomendações da Resolução 466/2012 do CNS:

- Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (ver apêndice A);
- Negociação de acesso com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice B) com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- Devolução das entrevistas para os colaboradores para eles avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- Cuidado nas descrições e interpretações de modo a evitar gerar prejuízo moral e constrangimento às instituições e aos colaboradores;
- Compromisso com a divulgação das discussões resultantes da pesquisa a todos os envolvidos durante a pesquisa.

4.3 CONTEXTO E COLABORADORES/AS

A etnografia foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino. Creio que deste modo foi possível compreender melhor cada instituição, bem como o trabalho docente de Educação Física no I ciclo. Segundo Negrine,

na pesquisa qualitativa, o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para validação do estudo, mas a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações. (NEGRINE, 1999, p. 70).

Isso posto, a pesquisa se deu em duas escolas, as quais denomino de EMEF Alfa e EMEF Beta. Esses são nomes fictícios, a fim de preservar a identidade da escola, bem como a identidade dos/as colaboradores.

Em relação aos/às colaboradores/as, contei com a participação de três docentes especialistas de EF neste estudo, sendo um professor e uma professora de uma EMEF de porte grande, e outra docente de outra EMEF de porte pequeno.

A fim de tornar mais compreensivas as discussões do capítulo seguinte, na próxima seção apresento aspectos relacionados à RMEPOA, posteriormente abordo aspectos particulares de cada escola pesquisada. Em seguida, dedico-me a apresentar algumas informações preliminares sobre os/as docentes especialistas de EF.

4.3.1 Sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é formada por 98 escolas com cerca de quatro mil professores e 900 funcionários, atendendo mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Além de administrar sua rede própria, a SMED orienta, supervisiona, fiscaliza e investe financeiramente em Instituições de Educação Infantil Conveniadas, onde são atendidas mais de 16 mil crianças.¹⁸

Desde 1995, o ensino por ciclos começou a ser implementado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conforme a proposta Escola Cidadã: aprendizagem para todos. Segundo Barreto (2005), desde o final do século XX emergem, em algumas redes escolares do Brasil, iniciativas de organização do ensino que faziam oposição ao modelo seriado. A denominação ciclo, no entanto, aparece oficialmente em meados dos anos 1980. Desde então, os ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de

¹⁸ Dados do site da SMED. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242>. Acesso em: 22 abr. 2015.

formação, conforme cada proposta (BARRETO, 2005). Na RMEPOA, denominam-se ciclos de formação, pois a enturmação dos alunos segue um critério de aproximação das idades. Nessa proposta, o ensino organiza-se em três ciclos compostos por três anos, sendo o Ensino Fundamental assim constituído:

- I ciclo – crianças de 6,7,8 anos;
- II ciclo – pré-adolescentes de 9,10,11 anos;
- III ciclo – adolescentes de 12,13,14 anos.

Essa organização etária, conforme o documento orientador da proposta de ciclos (PORTO ALEGRE, 1996), visa respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. É importante ressaltar que, nessa proposta, já se previa o ingresso de crianças com seis anos de idade e o Ensino Fundamental já era ofertado em nove anos, antes da Lei nº 11.274, de 2006.

Outro diferencial nessa proposta é a avaliação, entendida como processo contínuo, participativo, com as funções diagnóstica, prognóstica e investigativa. Segundo o documento orientador da proposta da Escola Cidadã, esse processo avaliativo contribui não somente para a mudança das ações dos estudantes, mas também deve servir para a reorganização das ações dos professores e do coletivo de professores do ciclo (PORTO ALEGRE, 1996, p. 48).

Para efetivar a proposta dos ciclos de formação, a RMEPOA dispõe, ainda, de laboratório de aprendizagem para auxiliar o processo de construção de conhecimento daqueles estudantes que assim necessitarem; turmas de progressão para correção do fluxo escolar com distorção de idade/ano ciclo; salas de integração e recursos e espaço pedagógico destinado especialmente aos estudantes com necessidades educativas especiais. Além disso, é enfatizada a necessidade de um trabalho coletivo para planejar, avaliar, e também para a realização de práticas interdisciplinares.

Mainardes (2011), ao refletir sobre escolas com propostas de ciclos, classifica a RMEPOA entre as redes de ensino que se configuram como uma reestruturação radical no currículo. De acordo com esse autor, nessas redes as experiências de ciclos formulam propostas curriculares que buscam romper com concepções tradicionais de currículo, no qual o processo de reorientação curricular envolve a explicitação de concepções teóricas e epistemológicas mais amplas sobre educação e conhecimento. O autor também destaca que, em geral, são propostas formais de

integração curricular ou metodologias de ensino específicas (por exemplo, projetos de trabalho, temas geradores, complexos temáticos, entre outras), a incorporação das seguintes questões: pluralidade/diversidade cultural, relações de gênero, diversidade sexual e meio ambiente.

Essa mudança, porém, promoveu muitas discussões no campo da educação. Muitos foram os estudos realizados na referida rede, e alguns apontam um movimento de resistência por parte de alguns docentes e dos gestores da escola para a implantação da proposta de ciclos; um exemplo é o estudo de Günther (2006). Ao encontro disso, Klován (2008) mostra que há, por parte de alguns docentes, o sentimento de que tal proposta foi imposta, e isso os conduz a resistir.

Azevedo (2000), Secretário Municipal da Educação no período da implantação dos ciclos, relata e analisa a caminhada da RMEPOA, apresentando informações que demonstram a diminuição da taxa de reprovação e a diminuição da evasão escolar no período de 1987 a 2000. Além dessas informações, Azevedo (2000) reflete sobre as mudanças qualitativas no ensino, destacando aspectos relacionados às políticas de formação profissional. Entretanto, o autor diz que, mesmo com todos os avanços, algumas questões dificultam o desenvolvimento da proposta de ciclos de formação. Uma dessas questões é a dificuldade de alguns docentes em superar a concepção classificatória e seletiva da educação e a dificuldade de compreensão das necessidades pedagógicas que vão ao encontro da diversidade das relações socioculturais. E Azevedo identifica a dificuldade da realização do trabalho coletivo, indo ao encontro do estudo de Bossle (2008).

Embora tenha sido alvo de avaliações, críticas e reformulações, permanece na atual proposta pedagógica da SMED a organização por ciclos de formação na RMEPOA. Na década de 2010, a RMEPOA inicia a proposta “O conhecimento fazendo a diferença”. Nesta proposta, quatro eixos balizam o trabalho: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Entre os programas e projetos desenvolvidos pela rede, estão: Educação em Tempo Integral, por meio da Escola Aberta, Cidade Escola e Inclusão digital e jogos escolares.

Em 2011, foram apresentados os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. No referido documento, entende-se que a escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político-pedagógico consolidado pela colaboração mútua e pelo exercício da

construção coletiva, desencadeando experiências inovadoras. O documento afirma:

a escola, por si só não forma cidadãos, mas pode preparar instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir a sua cidadania. Gerando: construção da autonomia; construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social; e o tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias (PORTO ALEGRE, 2011, p. 5).

Nessa proposta, as matrizes curriculares estão organizadas do seguinte modo: Linguagem, Identidade e Autonomia – composta pela área das Linguagens, compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Educação Física e Artes. Tempo, Espaço e Cidadania – composta pela área das Ciências Humanas, compreende os componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Cultura Religiosa. Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável – composta pela área das Ciências Naturais – e área da Matemática compreende os componentes curriculares de Ciências e Matemática.

A RMEPOA, além dos Referenciais Curriculares, dispõe de um documento¹⁹ orientador para o ano letivo de 2016, organizado pela coordenação do Ensino Fundamental, o qual contém orientações mais abrangentes no que tange a gestão escolar. Uma das mudanças significativas desse documento, em relação à organização curricular, é a alteração da configuração da organização pluridisciplinar, pois infere que deve haver diminuição da carga horária de Artes e Educação Física em relação ao que fora convencionado e assumido historicamente.

Em síntese, na atual proposta, “O conhecimento fazendo a diferença”, balizado pelos Referenciais Curriculares (PORTO ALEGRE, 2001) e pelo documento orientador de 2016 (PORTO ALEGRE, 2015), ainda seguem legitimadas algumas orientações da proposta Escola Cidadã, como a organização de ciclos de formação e a manutenção de outros espaços pedagógicos — os Laboratórios de Aprendizagens. Entretanto, o documento orientador de 2016 altera alguns princípios da organização curricular, como a possibilidade de equidade da carga horária das disciplinas.

¹⁹ Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/doc_orient_ens_fund_2015.pdf>. Acesso em: 10 jun.2016

4.3.2 As Escolas

Considerando a quantidade de escolas municipais, estabeleci os seguintes critérios para eleição das escolas onde eu viria a realizar o estudo: escolas que sejam de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre; escolas que possuam diferentes portes, ou seja, com número de alunos/as distintos; escolas geograficamente acessíveis à pesquisadora²⁰.

A partir disso, iniciei o processo de aproximação ao campo. Inicialmente, visitei escolas da Rede Municipal de Ensino localizadas nas regiões sul, leste e norte, a fim de conhecer as condições de acesso de algumas instituições. Após, elenquei 1 escola da zona leste, visto a proximidade com a escola onde eu atuava naquele momento, outra escola na zona norte e uma escola da zona sul. Em seguida, fui à SMED, munida do meu projeto de pesquisa, conversar com o diretor pedagógico, a fim de propor o referido estudo. Com seu consentimento, sinalizei três escolas, mesmo que pretendesse realizar a pesquisa em duas. O diretor pedagógico da SMED me alertou de algumas situações de conflito na direção de uma das escolas que eu demonstrei interesse, então a descartei e contatei as outras duas que eu havia selecionado antes a partir dos critérios estabelecidos. Em uma dessas escolas, a escola da zona norte, obtive aprovação e iniciei a pesquisa em agosto de 2016. Não obstante, não obtive a aprovação na outra escola pretendida, então contatei mais uma escola da mesma região, mas também não tive aprovação. Busquei, então, uma escola da zona norte, mas nela já havia, coincidentemente, uma pesquisadora estudando a educação no I ciclo. Mesmo com objetivos diferentes, meu orientador e eu entendemos que não seria adequado realizar a pesquisa nesse local. Depois de muitas contingências, somente em setembro consegui acesso à outra escola municipal, sendo este o local onde realizei o estudo.

4.3.2.1 EMEF Alfa

A EMEF Alfa situa-se na zona norte de Porto Alegre, na região de divisa com a cidade de Alvorada. Essa instituição atende cerca de 1.050 estudantes, ofertando

²⁰ As escolas da RMEPOA localizam-se, em sua maioria, nas zonas periféricas de Porto Alegre, como as escolas do extremo sul de Porto Alegre, nos bairros Restinga e Hípica, por exemplo. A localização das escolas dificulta o acesso por meio de transporte público.

turmas de Educação infantil e de Ensino fundamental. Ainda dispõe de turmas na modalidade EJA.

Considerando o contexto em que está localizada, conforme o PPP da escola, a EMEF Alfa tem por finalidade oportunizar o acesso à educação coletiva, que respeite e seja adequada aos interesses e às necessidades de crianças, de adolescentes, de jovens e adultos trabalhadores e que aponte para a construção de saberes, conhecimentos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

A EMEF Alfa é constituída por quatro blocos; em um deles localizam-se as salas administrativas, como a sala da direção, da coordenação de turno e da secretaria. Também dispõe de outros três blocos com salas de aula. Além disso, possui ginásio, quadra poliesportiva, pracinha, amplo pátio, sala de artes e de informática, biblioteca, entre outros espaços específicos para os projetos ofertados, como o projeto de letramento.

Em relação ao I ciclo, a EMEF Alfa ofertava, no período da pesquisa, 11 turmas de I ciclo. Na organização curricular desse ciclo, a proposta pedagógica dispõe da seguinte divisão:

Quadro 1 – Base curricular da EMEF Alfa

Organização com dimensão globalizada		Carga horária semanal
Expressão	Língua portuguesa	4
	Educação Física	2
	Arte-Educação	2
Ciências física, químicas e biológicas	Ciências e Matemática	4
Ciências sócio histórica e culturais	Estudos Sociais	4
	Cultura Religiosa	4
Pensamento lógico matemático	Matemática	4

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF Alfa.

Em relação aos/às docentes especialistas de EF, trabalham nessa etapa a

professora Cristina e o professor Felipe.

4.3.2.2 EMEF Beta

A escola teve sua fundação na década de 1960, junto a um posto policial. Posteriormente, a escola mudou-se de local, onde situa-se nos dias atuais. Trata-se de uma região localizada em um dos morros da zona leste de Porto Alegre, e visto sua localidade, uma das peculiaridades da escola é sua estrutura arquitetada num declive.

A escola dispõe de dois prédios, com laboratórios de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca e uma quadra poliesportiva localizada no topo da escola – que fica aberta à comunidade no horário em que a escola está fechada. Haja vista sua configuração em um declive, além da quadra, não há muito espaço físico disponível. Por conta disso, muitas aulas de EF do I ciclo ocorriam em um espaço pequeno localizado na entrada da escola, o que implicava muita circulação de pessoas durante as aulas.

A escola tem cerca de 50 professores/as e aproximadamente 750 estudantes. Oferta turmas dos três ciclos do Ensino Fundamental. Em relação ao I ciclo, no ano de 2016 eram ofertadas duas turmas A10, sendo uma no turno da tarde e outra no turno da manhã; duas turmas A20, no turno da manhã e duas turmas A30, em tempo integral.

O corpo docente desse coletivo era formado pelas professoras-referência, por uma professora volante, por uma professora especialista de EF, por uma professora de arte-educação (para as turmas A20) e um professor de música (turmas A10 e A30).

4.3.3 Colaboradores/as

Em relação às/aos colaboradoras/es, elenquei os seguintes critérios para escolha: docentes que atuem no primeiro ciclo da RMEPOA; docentes homens e docentes mulheres, tendo em vista as questões culturais relacionadas às identidades de gênero no primeiro ciclo; docentes com diferentes tempos de

experiência como trabalhadores do primeiro ciclo; docentes disponíveis a participar do estudo.

Embora almejassem contar com 4 docentes especialistas para realização da pesquisa, dois de cada escola pesquisada, contei apenas com três docentes, visto minhas limitações de disponibilidade para dar conta do que me propus inicialmente, pois no decorrer da pesquisa de campo, iniciada somente na EMEF Alfa, percebi que acompanhar as professoras referência e demais atividades do I ciclo demandava muito tempo e também muita atenção da minha parte para dar conta de conhecer as professoras, suas rotinas e até mesmo uma demanda de vínculo pessoal com cada membro do I ciclo. Por conta disso, ao iniciar o trabalho de campo na EMEF Beta, mesmo que essa escola disponibilizasse duas professoras de EF no I ciclo, optei por acompanhar somente uma, bem como sua rede de professoras referência.

Isso posto, em suma, a pesquisa contou com 3 colaboradores/as: Cristina, Felipe e Manuela. Abaixo, um quadro com informações preliminares sobre as/o docentes.

Quadro 2 – Informações sobre os/as professores/as de Educação Física

Nome	EMEF	Tempo de atuação no I ciclo da RMEPOA	Formações Continuadas	Outras formações
Cristina	ALFA	5 anos	Especialização em Motricidade infantil	Magistério
Felipe	ALFA	5 anos	Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde. Mestrado em Ciências do Movimento Humano.	
Manuela	BETA	Meio ano	Residência em Saúde Mental Coletiva	

Fonte: Entrevistas

Ainda, considero importante apresentar outras informações não comportadas do quadro: Cristina é concursada pelo magistério, mas também atua como docente de Educação Física. No ano de 2016, era professora referência em uma outra EMEF no turno da tarde e professora especialista de Educação Física na escola onde realizei o estudo. Felipe também atuava nas turmas do II ciclo na EMEF Alfa. Além

disso, atuava em outra escola da RMEPOA. Manuela, recém-chegada na EMEF Beta, além de dar aulas no I ciclo, também dividia sua carga horária trabalhando no II ciclo dessa mesma escola.

Visto que esse estudo abarca todo o I ciclo, além desses/as docentes de EF, são protagonistas dessa pesquisa as professoras referência, bem como as/os demais trabalhadoras/es desse ciclo. Por conta disso, apresentarei uma tabela com o nome e o cargo que cada um exerce.

Quadro 3 – Professoras que compõem o coletivo docente do I ciclo

Nome	Escola	Função
Luiza	EMEF Beta	Volante
Ângela	EMEF Beta	Referência A10
Anita	EMEF Beta	Supervisora
Fernanda	EMEF Beta	Referência A10
Violeta	EMEF Beta	Referência A30
Mateus	EMEF Alfa	Professor de Música
Cintia	EMEF Alfa	Referência A10
Maria	EMEF Alfa	Referência A30
Ágata	EMEF Alfa	Professora de Arte-Educação
Ana	EMEF Alfa	Supervisora
Suellen	EMEF Alfa	Volante

Fonte: elaborado pela autora.

Ressalto que não consta na tabela todas/os as/os trabalhadoras/es do I ciclo, visto que apresentei somente aquelas/es que serão mencionadas/os nas discussões. Também ressalto que para ser compreensível a quem me refiro, no decorrer da discussão, optei por escrever o nome da professora juntamente com o cargo. Exemplificando: professora referência Maria, professora de arte-educação Ágata.

Ademais, quando se fez necessário indicar a turma, optei por dizer turma A10, referindo-se às turmas do primeiro ano, turma A20, referindo às turmas do segundo ano e turma A30, referindo às turmas do terceiro ano – sem delimitar se é a turma A21, A22, por entender que isso não preservaria a identidade da turma e

também por entender que falar somente o ano ciclo é suficiente para compreender o contexto da discussão.

4.4 (DES)CAMINHOS ANALÍTICOS: SOB OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de se saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é fundamental para continuar a olhar e refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

No projeto submetido à qualificação, propus uma etnografia que se valeria de observações participante, diário de campo para registrar o que foi visto e interpretado no campo, entrevista semiestruturada e análise dos documentos das escolas. A partir dessas informações, realizaria uma triangulação das informações e escreveria a dissertação. Tal proposta não demarcava as lentes com as quais faria as análises dessas informações, mas estava mais atrelada a uma perspectiva estruturalista, conforme tradição do grupo de estudos do qual faço parte.

No decorrer do trabalho de campo, no entanto, as lentes dos Estudos Culturais pareciam ainda me acompanhar, haja vista minha incursão nesse campo durante a especialização²¹. Ainda contaminada pelas questões tratadas na especialização, entre os diferentes caminhos possíveis de seguir, penso que os Estudos Culturais, em especial os inspirados nas ideias de Michel Foucault, em uma perspectiva pós-estruturalista, condizem com o modo no qual fui realizando a pesquisa. Diante disso, nas discussões apresentadas no capítulo seguinte, assumo uma Análise Cultural ancorada nos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, fazendo enlace com estudos sobre a docência.

Diante disso, faz-se importante discorrer sobre algumas premissas relacionadas aos conceitos que serão abordados. Inicialmente, situo que os Estudos Culturais não buscam conhecer ou verificar verdades, pelo contrário, são estudos que tensionam cristalizações, edificações tomadas como naturais. Isso se dá ancorado no pensamento pós-moderno que põe em xeque as verdades modernas. Conforme Harvey (2012), a desconfiança de todos os discursos universais são marcos do pensamento pós-moderno. Assim, o pós-modernismo rejeita as metanarrativas – interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação

²¹ Refiro-me à Especialização em Estudos Culturais dos Currículos Escolares Contemporâneos, pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (UFRGS).

universal (HARVEY, 2012, p. 19). Giroux (1999) salienta que um dos avanços teóricos pós-modernos é sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais é preciso repensar as questões de significado, identidade e política (1999, p. 75).

Também bebe desse pensamento pós-moderno o pós-estruturalismo, que se constitui em uma perspectiva que tensiona a linguagem e o processo de significação. Nessa vertente, a linguagem é entendida como um campo de produção de significados (SILVA, 2001). Logo, a linguagem não é vista apenas como representacional, mas sim como constitutiva das coisas. Sobre isso, Bujes dispõe sobre o movimento considerado virada linguística:

foi a virada linguística que pôs em relevo este modo de conceber a linguagem, mostrando o papel fundamental desempenhando instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Entendemos, segundo essa perspectiva, que os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superados porque constituídos nas tramas da história. (BUJES, 2005, p. 186).

Assim, cabe analisar o sentido das palavras no contexto estudado, ou seja, para além da enunciação da palavra, que efeitos essa nomenclatura produz. Nessa perspectiva, os significados não estão dados, mas sim transitórios, passageiros, superados porque constituídos nas tramas da história (BUJES, 2005, p. 186). Desse modo, a linguagem não faz conexão entre o que pensamos e falamos, ela a constitui. Assim, entende-se que “não existe como deve ser o mundo, mas que existem apenas declarações sobre o que é e como deve ser o mundo” (VEIGANETO, 1996, p. 169). Concebe-se, assim, que a verdade é uma produção, não algo dado a priori. Evocando as palavras de Foucault,

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Com isso, o filósofo nos conduz a pensar no que engendra verdades, e compreende que o poder está atrelado a produção de saber. Essa é uma noção de suma importância nesses estudos, haja vista que boa parte dos estudos

foucaultianos voltaram-se a tensionar as relações de poder-saber e seus atravessamentos nas posições que os sujeitos se colocam na sociedade. Assim, cabe destacar que, para Foucault,

o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos lugares. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais (FOUCAULT, 1997, p. 89).

Ao operar assim, na leitura de Veiga-Neto (1996), o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas produtivo, sendo os discursos atravessados pelo poder, produzindo saberes, engendrando práticas. Nessa direção, retomando a ideia de discurso, instituímos práticas mais verdadeiras que outras, que são constituídas por meio de discursos, de como deveriam ser as coisas. Traversini, Balem e Costa entendem que

concebido assim, discurso consiste em uma prática ou conjunto de práticas que definem e formam os objetos de que falam, ou seja, são as palavras que fornecem significados às coisas. Portanto, é por meio de nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007).

Em uma das obras de Foucault, que emergiu da aula inaugural proferida no *Collège de France* em dezembro de 1970, o filósofo propõe que pensemos na relação entre o discurso e o poder, mostrando como o discurso pode tornar-se perigoso ao servir a interesses, consolidando diferenças, hierarquias e instituindo posições aos sujeitos.

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo. (FOUCAULT, 2014, p. 11).

Tendo em vista que a materialização de determinados discursos serve para a manutenção de determinadas ordens, Foucault apresenta procedimentos que regulam os discursos, na medida em que supõe que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e

perigos (FOUCAULT, 2014). Nessa direção, Foucault argumenta que existem três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a interdição, sobre qual ele afirma que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”(FOUCAULT, p. 9); a segregação, por meio da separação dos sujeitos, não validando sua palavra; e a vontade de verdade, considerando a busca constante do verdadeiro. Sobre a vontade de verdade, Foucault nos fala sobre a importância dos suportes institucionais que sustentam a vontade de verdade.

Sob essas ideias, entende-se também que as identidades são forjadas por meio do discurso, visto o quanto interpela a subjetividade. É importante salientar que embora sejam entendidos como sinônimos, por vezes, há diferenças no modo como se concebe identidade e subjetividade. Conforme Woodard (2008), subjetividade é a compreensão que temos sobre nosso eu, envolvendo nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. No entanto, conforme adverte a autora, “vivemos nossa subjetividade em um contexto social, no qual a cultura e a experiência dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (WOODARD, p. 55, 2008). Com essas ideias, entende-se a identidade como construção e não em um sentido essencialista, dado ao natural, fixo. Por conta disso, Hall (2006) concebe a identidade como uma “celebração móvel”:

a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 2-3).

Outro conceito importante para a compreensão de como constituímos nossas identidades é o de representação, pois é através das representações que estabelecemos nossas identificações. Segundo Silva, a representação é entendida como aquela marca material, visível e palpável do conhecimento (1999, p. 32). Assim, Woodard compreende que a representação inclui práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos. Nessa direção, Hall (1997) considera que as representações atuam simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Visto isso, em síntese,

a representação, compreendida como um processo cultural,

estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODARD, 2008, p. 17).

Sob essas perspectivas, pós-estruturalista e pós-moderna, e valendo-se dos conceitos antes abordados, vincula-se a perspectiva dos Estudos Culturais, da qual me valho nesse estudo. Os Estudos Culturais emergiram na Inglaterra, no período pós-guerra, em meados de 1960. Conforme Silva (2001), o impulso inicial se deu a partir de questionamentos acerca da compreensão de Cultura dominante na crítica literária britânica. Destaca-se desse movimento o jamaicano Stuart Hall, considerado o “pai” dos Estudos Culturais. Hall nasceu na Jamaica em 1932 e mudou-se para Inglaterra nos anos 1950. Em 1964, participou da fundação do *Center for Contemporary Cultural Studies* e atuou como diretor desse centro por anos.

Desse movimento, buscou-se romper com o entendimento de cultura atrelada às grandes obras de literatura e das artes, havendo, assim, distinções entre “alta cultura” e “baixa cultura”. Essa ideia passou a ser questionada, haja vista que é um entendimento pautado na cultura da elite, que distingue saberes e culturas e produz hierarquias. Nesse sentido, o entendimento de cultura “transmuta-se”, como afirmam Costa, Silveira e Sommer (2003), gradativamente, de domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto de multidões.

Isso posto, conforme a professora Rosa Silveira²², o campo dos Estudos Culturais se ocupa da centralidade da cultura em todos os domínios da vida humana, tendo em vista seu aspecto constitutivo. Nessa perspectiva, esses estudos defendem que se reconheça as demais culturas menos empoderadas simbolicamente, como as culturas surda, negra e indígena, por exemplo. Em uma definição sintética, conforme Silva, os Estudos Culturais estão preocupados com as questões que se situam na conexão entre cultura, significação e poder (SILVA, p. 1340).

Sobre essa perspectiva em pesquisas no campo da educação, Meyer e Soares elencam algumas possibilidades pretendidas pelos Estudos Culturais na

²² Anotações pessoais aprendidas na aula da professora Rosa Hessel Silveira na disciplina História dos Estudos Culturais, ministrada no curso de Especialização em Estudos Culturais dos Currículos escolares contemporâneos da Educação Básica.

educação:

contestar metanarrativas que prometem descrever e explicar ‘a’ realidade em uma perspectiva totalizante; tensionar as relações usuais que se estabelecem entre saber, poder e verdade; assumir o pressuposto de que a linguagem, como campo de operação do poder, é constitutiva do social e da cultura e que, exatamente por isso, se propõe a problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade dos sentidos que ela produz e coloca em circulação nas culturas em que vivemos; focalizar os processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições-de-sujeitos no interior de uma cultura. (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

Em relação aos temas pesquisados, sob a perspectiva de tensionar a cultura hegemônica, temas como gênero, etnia, religião e sexualidade têm sido alvo de estudos, sobretudo de estudos sobre currículo. Estes estudos distanciam-se da ideia de currículo como um conjunto de conteúdos e o compreendem em uma dimensão mais ampla. Conforme Corazza (2001), o currículo é compreendido também como linguagem, “nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações...” (CORAZZA, 2001). Ao encontro disso, Silva (2013) afirma que o currículo também é discurso. De acordo com Veiga-Neto, o Currículo é um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza (VEIGA-NETO, 2002). Silva (2013) entende o currículo como resultado de uma seleção, atrelado às relações de poder.

Outros estudos, voltados à análise da docência, problematizam os discursos que interpelam as posições que os/as professores/as vão tomando. Sendo esse um estudo sobre docência, destaco alguns deles, como a pesquisa de Silveira (2005), que analisa textos das provas do magistério, tencionando os discursos dominantes destas provas. A partir disso, a autora entende o campo discursivo da alfabetização e leitura como uma arena de embates entre tendências diversas, cuja “correção” pode variar de acordo com a hegemonia dos discursos que atravessam os distintos concursos públicos. Independente disso, há que se sublinhar seu poder de ratificar verdades pedagógicas e produzir o/a “professor/a de sucesso” – aquele que soube identificar, no momento exato, tais verdades.

Garcia (2002) analisa a ética que as pedagogias críticas instituem para docentes e outros intelectuais pedagógicos encarregados de conduzir indivíduos e suas consciências pelo caminho do esclarecimento e do engajamento. Assim, a

autora discute as formas de subjetivação moral e das práticas de si implicadas na produção e fabricação do docente crítico.

Sommer (2007) analisa falas de professoras de uma escola pública, discutindo práticas discursivas escolares. Conforme o autor, “as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas” (p. 4). Nesse estudo, Sommer mostra regularidades de certos enunciados e interdição de outros. Um desses diz respeito ao “método” e à “didática”, que, conforme demonstra Sommer, parecem palavras proibidas, interditas “elas não pertencem mais a essa época, elas pertencem a outras tradições” (2007, p. 65). Em contrapartida, outras ideias são convergentes, como a noção do professor como organizador, condutor e mediador da aprendizagem. Em suma, através da análise de discursos das falas das professoras, Sommer nos diz que suas falas vão ao encontro de suas ações na escola e argumenta que “o que se faz é condicionado pelo que se diz e, nesse sentido, o estado atual do ensino fundamental deste país harmoniza-se com as palavras autorizadas, com as palavras permitidas, sancionadas pela ordem do discurso escolar.” (SOMMER, 2007, p. 65).

Traversini e Buaes (2009), ao analisarem o modo com que os professores formados em Cursos de Licenciatura estão exercitando a docência no Ensino Fundamental e Médio na contemporaneidade, considerando os diferentes desafios do cotidiano escolar, levam a pensar nas práticas discursivas que circulam nos contextos de ensino e interpelam a prática docente. Conforme as autoras, as representações das práticas docentes atravessam o contexto escolar, fazendo com que os professores assumam posições de sujeitos e, a partir delas, são geradas práticas pedagógicas nas escolas.

Nessa direção, penso que esse modo de pesquisar no campo da educação, sobretudo analisando a docência, converge com o modo como fui sendo tomada a pensar a docência de EF no I ciclo. Para além daquilo que era possível ouvir e enxergar materialmente, instigava-me as significações no contexto estudado, as enunciações pronunciadas com reincidência, as quais me parecem constituir discursos acerca da docência no I ciclo; isso implica considerar algumas práticas mais válidas do que outras na cultura escolar. Ainda, ao buscar interpretar a cultura docente do I ciclo, bem como a constituição da docência de Educação Física nessa etapa, interessava-me pelo modo como os sujeitos se colocavam mediante ao

coletivo, às hierarquias que foram se estabelecendo, nem sempre declaradas, mas que estão imbricadas nas relações de poder que atravessavam aquele espaço e interpelavam as tomadas de decisões coletivas e, por conseguinte, a constituição da prática pedagógica dos/as professores/as especializados de Educação Física.

Visto isso, no capítulo seguinte valho-me da teorização dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, para apresentar uma análise cultural das instituições pesquisadas.

A interpretação é uma atividade produtiva... Conhecer é interpretar. Interpretar é dar sentido, impor uma ordem, uma forma, uma direção, é dar um sinal à massa informe e caótica das coisas do mundo. Interpretar não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir. (SILVA,2001).

Nas linhas que seguem, dou forma, um sinal à massa das coisas do mundo do I ciclo de duas escolas municipais.

5 O I CICLO EM DUAS ESCOLAS DA RMEPOA

Uma mesa retangular grande ao centro, sofás ao redor, armários, quadro com horários, com informações, com números de tele-entregas de comida; livros espalhados; cafeteira. Essa descrição refere-se à sala de professores das escolas pesquisadas. Ambas assemelham-se na constituição física deste espaço tão sagrado na cultura escolar. Foi nesse lugar, mais precisamente sentada no sofá à margem da sala, que passei boa parte do trabalho de campo. Ali busquei interpretar a cultura docente, aprender a rotina das professoras; participei de confraternizações e discussões, também acompanhei as professoras referência, as especialistas e as volantes quando não estavam em sala de aula; tomei café - bastante, por sinal. Do sofá também ouvi conversas, premissas e ideologias. Nesse espaço, em muitos momentos me emocionei ao me deparar com as histórias de vida que constituem a escola em interface com as temerosas medidas políticas ocorridas no ano de 2016 e 2017, as quais atravessaram, cortaram a escola, a comunidade. Na sala de professores também dei boas gargalhadas, fluindo na descontração e no bom humor dessas trabalhadoras da educação que, em meio a tantos problemas, seguem na escola e generosamente partilharam suas vidas comigo em prol desse trabalho.

Foi nesse lugar, onde passei boa parte do trabalho de campo, que escrevi sobre as inúmeras situações vivenciadas na escola, as quais apresentarei a seguir, com a seguinte organização:

Em um primeiro momento, abordarei a cultura docente a partir de três eixos: apresentando as pessoas que constituem esse espaço – alunos/as e trabalhadoras/es do I ciclo; a partir disso, descrevo minhas interpretações acerca da cultura docente, abordando suas rotinas, crenças e práticas; em seguida, problematizo as relações entre as docentes. Em um segundo momento, aponto aspectos relacionados aos saberes legitimados a serem trabalhados nessa etapa, sinalizo saberes legitimados pelo coletivo docente e posteriormente trato especificamente da EF, na condição de disciplina do I ciclo. Em um terceiro momento, trago uma seção relacionada às mudanças ocorridas no cenário macrossocial, que atravessaram as escolas no período de 2016 e 2017.

Saliento que não é minha intenção fazer análises totalizantes, pois se trata de um estudo realizado em duas escolas de uma rede de ensino que é constituída por cerca de 98 escolas e atende mais de 50 mil estudantes. Assim, pretendo dar

visibilidade aos elementos comuns e particulares de cada escola, articulando esses elementos ao fazer docente de Cristina, Manuela e Felipe – docentes de EF que atuam no I ciclo.

5.1 EDUCAR COM AMOR, SER FIRME, SE VIRAR NOS 30²³, SER FEMININA, PARTILHAR A CUCA, RESPEITAR A REFERÊNCIA: CULTURA DOCENTE DO I CICLO

Compreendendo que a cultura é um elemento chave nas nossas formas de viver, de pensar, como nos diz Hall (1997), esse capítulo propõe apresentar alguns elementos partilhados na cultura escolar, sobretudo na cultura docente do I ciclo, as quais me parecem interpelar os modos de pensar e viver a docência no I ciclo.

5.1.1 As professoras e os “pequenos”: sobre os sujeitos que constituem o I ciclo

A escola enquanto espaço social é atravessada por diferentes pessoas que produzem e são produtoras de uma cultura específica: a cultura escolar. Na EMEF Alfa e na EMEF Beta a cultura escolar é constituída por diferentes pessoas: docentes, supervisoras, diretor/a, orientadora pedagógica, estudantes, famílias e demais responsáveis pelos/as discentes, guarda municipal, “tia” da merenda, “tia” da limpeza, estagiárias, bibliotecária... São muitos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Neste contexto plural, embora compreenda que cada sujeito tem sua importância na cultura, apresentarei aqui as trabalhadoras que constituem a cultura docente e os/as estudantes, os/as quais me pareceram um elemento-chave na produção de identidade docente, sendo, por conseguinte, elemento-chave na constituição da docência do I ciclo.

Em relação à classe trabalhadora do I ciclo, inicialmente destaco a constituição do coletivo docente. Em ambas as escolas, todas as professoras referência deste ciclo eram mulheres, sendo que de todas as demais profissionais que atuam nessa etapa (docentes especialistas, docentes volantes, orientadoras,

²³ Trata-se de uma expressão que remete à ideia de algo realizado de modo rápido, improvisado, conforme as contingências do momento.

supervisora, professora da brinquedoteca, orientadora da Educação Especial), apenas dois homens compõem esse coletivo; um deles é professor especializado de música da EMEF Beta e o outro é o Felipe, professor de EF. A esse respeito, a professora volante Luiza é categórica em afirmar que professores homens não permanecem muito tempo atuando no I ciclo, pois, segundo ela, “eles perdem o controle dos pequenos quando descem ‘pro’ pátio”. (Diário de Campo, EMEF Beta, 06/04/2017).

Na EMEF Alfa, as aulas do turno da manhã eram somente para as turmas do I ciclo e do II ciclo. Assim, a escola nesse turno era predominantemente constituída por professoras mulheres. No total, entre cerca de 20 docentes que trabalhavam no turno da manhã, havia apenas dois professores: Felipe, de Educação Física, e um professor formado em História que atuava como volante do II ciclo. Nesse contexto, presenciei na sala das professoras inúmeras conversas sobre sexo, venda de produtos de beleza, trocas de receitas gastronômicas e tricô. Também era um espaço para fazer as unhas e se maquiar. Na EMEF Alfa, todas as quintas, dia de reunião, havia um rapaz vendendo cucas.

Nessa instituição, percebi que havia certa segregação espacial entre as docentes dos diferentes ciclos quando estas compartilhavam o mesmo espaço durante os momentos em comum, como nas reuniões pedagógicas ou nos intervalos, momentos em que a maioria das docentes ficavam na sala das professoras, como se houvesse uma geografia de área, em especial na EMEF Alfa.

Novamente as professoras referências estão sentadas à esquerda da diretora e da supervisora – que se posicionam na frente, Cristina está junto com as referências. Ao fundo, as professoras volantes e algumas referências do II ciclo. A professora especialista de arte-educação – Ágata – está ao fundo também, mas isolada, fazendo tricô. Augusto também está sozinho. Do mesmo modo, estão a professora do SIR e as estagiárias. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 08/09/2016).

Na EMEF Beta, tanto nos turnos da tarde, quanto no turno da manhã, havia aula para o I ciclo. De manhã, também havia aula para turmas do III ciclo e de tarde para turmas do II ciclo. Nessa escola, constatei maior diversidade docente em ambos os turnos, havendo um número grande de professoras, mas também muitos professores homens, sendo estes das disciplinas de Educação Física, de Física, de Matemática, de Estudos Históricos Sociais, e uma professora transgênera de Matemática. Em comum com a EMEF Alfa, era a valorização do momento do lanche:

todos os dias tinha lanche coletivo, com muitos pães, bolos, chás e café. Nas quintas-feiras, havia venda de queijos, salames, mel... Em outra mesa ficavam à venda roupas íntimas para mulheres. Na EMEF Beta, eu não percebia tanta segregação entre as docentes de diferentes ciclos.

Em relação aos/às discentes do I ciclo, cabe apresentar alguns aspectos que pude compreender desses estudantes. São crianças de 6 a 8 anos de idade, em sua maioria. Muitos/as desse/as alunos/as não realizaram a Educação Infantil, portanto, parte dos estudantes do 1º ano (A10, A11, A12) recém estão ingressando na escola; por conseguinte, recém estão ingressando na cultura escolar. No que tange aos aspectos socioeconômicos, na EMEF Beta, conforme a pesquisa realizada na comunidade para elaboração do Projeto Político Pedagógico, mais de 60% das/os estudantes são criados somente pelas mães. Além disso, conforme relata Anita, supervisora do I ciclo, algumas crianças são filhas de mães que usaram crack na gravidez, outras sofrem ou já sofreram abuso sexual (EMEF Beta, 16/03/2017). Além disso, outras crianças apresentam condições adversas para frequentar a escola, como é o caso de um aluno da turma A12 – de seis anos – que por vezes falta à aula por não ter ninguém para acordá-lo, pois sua mãe sai antes para trabalhar.

Na EMEF Alfa também havia muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, como uma aluna da turma A32 que trabalhava em um churrasquinho no turno oposto da escola. Nessa escola, havia um grande número de alunos/as de inclusão; segundo a supervisora, a escola é vista como escola referência de inclusão naquela região. Ao encontro disso, nas turmas que observei, havia estudantes com diagnóstico, sendo um deles autista e duas com Síndrome de Down. Também havia alguns casos considerados “especiais” que não se tem diagnóstico, mas, ainda assim, frequentam o SIR²⁴.

Também se encontra, em ambas as escolas, uma diversidade de estudantes marcados/as por diferentes religiões, etnias, gênero e sexualidade. Durante o trabalho de campo, chamou-me atenção a reincidência do uso da expressão “os pequenos” para se referir aos/às estudantes do I ciclo. Em contrapartida, a expressão “os grandes” era usada para se referir aos/as alunos/as

²⁴ Criadas há 20 anos pelo setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Smed), as Salas de Integração e Recursos (SIR) desenvolvem um trabalho de acompanhamento de alunos de inclusão, estimulando a autonomia e a aprendizagem desses estudantes com necessidades especiais. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=178243&PROJETO+DE+INCLUSAO+ESTIMULA+APRENDIZAGEM+EM+ESCOLAS+kiMUNICIPAIS>. Acesso em: 02 mar.2016

do III, por vezes do II ciclo – se comparados aos do I ciclo.

Nesse âmbito, também se estabelecia outra polarização: os/as professores/as dos grandes e as dos pequenos. No entanto, estar na posição de professor dos pequenos nem sempre parecia ser apreciado por esses/as docentes, o oposto também era percebido. Algumas professoras referências têm formação em outras licenciaturas, como era o caso da professora referência Maria na EMEF Alfa e da professora referência Tais da EMEF Beta, que se valem da formação no magistério para atuar no I ciclo ao invés de atuar nas suas áreas específicas em outras etapas do ensino. Conforme essas professoras, elas preferem trabalhar com os pequenos.

Chamo atenção, aqui, para essa problemática que se apresentava nas escolas em relação aos/as docentes especialistas do I ciclo. Falas como “não tenho perfil pra trabalhar com eles!” (Diário de campo, EMEF Alfa, 15/09/2016), ditas pelo professor Felipe em relação a seu trabalho, e “eu não tive escolha, mas queria trabalhar com os maiores!” (Diário de Campo, EMEF Alfa, 15/09/2016), ditas pela professora Manuela, entre outros enunciados, são expressados pelo/a docente. Em contraponto, Cristina, durante a entrevista, expressou que gosta de trabalhar com crianças (Entrevista Cristina, 05/01/2017).

Visto isso, compreendo que o I ciclo das EMEFs Alfa e Beta é constituído por uma pluralidade de sujeitos, sendo que algumas/uns mostram interesse em compor o coletivo docente do I ciclo enquanto outros/as, no entanto, expressam desejar atuar nas outras etapas de ensino, com os/as estudantes mais velhos. Por vontade ou não, essas/es docentes trabalham com crianças de 6 a 8 anos, que se apresentam marcados por diferentes marcadores de identidade.

Em suma, apresentei nesta seção inicial algumas questões acerca dos sujeitos que compõem a cultura escolar, em especial, o I ciclo, dando visibilidade a um fenômeno inicial relacionado à docência com os pequenos, que foi fundante para as problematizações levantadas a seguir.

5.1.2 “Criança é vida!”: sobre as crenças, rotinas e práticas na docência no I ciclo

Como qualquer outra cultura, a cultura docente é marcada por valores, rotinas e rituais (PÉREZ GÓMEZ, 2002). No cotidiano escolar, preencher o caderno de chamada, participar das reuniões pedagógicas nas quintas-feiras, entre outras

tarefas e costumes, são comuns a todas as professoras, independente do ciclo em que atuem. Entretanto, algumas particularidades as diferenciam.

Algumas premissas, por vezes, manifestaram-se sutilmente nas falas e atitudes das docentes e demais trabalhadoras da educação. Em outras vezes, expressaram claramente suas premissas, como foi feito durante a reunião pedagógica do I ciclo, na EMEF Beta.

Hoje pela manhã houve reunião pedagógica com as professoras do I ciclo. Em pauta, a reunião com as famílias que aconteceria no turno da tarde. Durante a reunião, a professora referência Rosa disse que tem sido um problema o fato de algumas mães acompanharem as crianças no refeitório ou subirem até a sala de aula, pois atrapalham o andamento das atividades. A esse respeito, a supervisora Anita salientou a necessidade de aproximação por parte das docentes às mães e complementou enunciando que as professoras precisavam mostrar para as mães que elas “educam com amor”. Nessa direção, a professora volante complementa dizendo que é preciso conquistar a confiança das mães, para isso, além de educar com amor, também é preciso ter “firmeza” com as/os alunas/os, elas sentem confiança num trabalho assim. (Diário de Campo, EMEF Beta, 30/03/2017).

Tais ideias corroboram algumas premissas da docente de EF Cristina, que durante a entrevista elencou características importantes quando se trabalha no I ciclo com crianças pequenas, como “ser afetiva... ter resiliência para entender as crianças” (Entrevista, Cristina, 05/01/2017). Durante suas aulas, essa professora manifestava isso. Em muitas vezes, presenciei Cristina fazendo cafuné nos/as estudantes durante a rodinha inicial do alongamento, além dos muitos beijos e abraços trocados no cotidiano escolar. Essa afetividade também é destacada pela Manuela que, embora afirme que se sinta acuada para dar aulas para os pequenos, ressalta, ao final da entrevista, quando pergunto se ela gostaria de falar algo mais, que um dos diferenciais de trabalhar no I ciclo é o carinho das crianças para com ela, pois sempre recebe cartinhas e manifestações de afeto (Entrevista Manuela, 29/12/2016).

Além disso, outro aspecto que se destaca na relação com as/os estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental é a necessidade de se ter “firmeza”, conforme afirma a professora volante do I ciclo da EMEF Beta. Tal característica me parece ir ao encontro de uma das grandes demandas do I ciclo: o ensino das regras, normas dos tempos escolares, das hierarquias que se estabelecem (direção, secretaria, orientação, supervisão pedagógica, professores e demais funcionários) e demais códigos entendidos como necessários na inscrição dos/as estudantes na

cultura (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Por conta disso, o disciplinamento é bastante trabalhado nessa etapa. Isso se evidencia nos outros artefatos endereçados para educação de normas, que podem ser vistos desde os primeiros momentos dos/as estudantes na escola, os/as quais chegam e vão se organizando em filas no pátio da escola. Em ambas as escolas, existem espaços demarcados para organização dessas filas das turmas do I ciclo. Em seus lugares, essas crianças aguardam as professoras, que posteriormente se deslocam em fila até o local de suas aulas. Outro dispositivo são os desenhos pendurados nas salas de aula, com alguns hábitos de higiene a serem adotados pelas crianças.

Além disso, inúmeras vezes as/os professoras/es ressaltam a importância da disciplina. Conforme Felipe, “as professoras não deixam os alunos irem para aulas de Educação Física se eles não se comportam. Isso serve como dispositivo disciplinar. Eu acho que tá certo!” (Entrevista Felipe, 09/12/2016). Ao encontro disso, Manuela afirma que “a disciplina é muito importante quando trabalhamos com os pequenos. Eles vêm de casa sem saber se comportar”. (Entrevista Manuela, 29/12/2016).

Nesse âmbito, se faz importante manter a ordem quando as crianças estão aparentemente fora ordem civilizatória, como demonstrou a professora referência Maria:

hoje foi dia de festa a fantasia em comemoração ao dia das crianças na EMEF Alfa. No segundo período da manhã, aos poucos as turmas do I ciclo chegavam no ginásio, local da festa devido à chuva intensa. Era quase 9h da manhã e todas as turmas do I ciclo já estavam no ginásio, mas o coordenador do turno ainda tentava ligar o som. Enquanto isso, as crianças brincavam pelo ginásio. A professora referência Maria – mostrando-se preocupada com todas aquelas crianças “soltas” pelo ginásio – me olha e diz “preciso botar ordem nisso!”. Foi então que essa professora juntou todas as crianças do I ciclo no centro do ginásio para mantê-las juntas; para tanto, propôs inúmeras atividades – enquanto o coordenador seguia tentando arrumar o som. Depois de realizar desfiles de fantasias, cantigas, entre outras brincadeiras, Maria olha pra outra professora referência e pede que ela a ajude, foi então que a professora referência da turma A12 foi para o centro da quadra e começou outras atividades. Maria, aparentando exaustão, veio até mim e disse “tu viu, trabalhar com os pequenos é **se virar nos 30**!” (Diário de Campo, EMEF Alfa, 13/10/2016).

Nesse contexto, entendo que atuar no I ciclo implica uma boa margem de manobra (TARDIF, 2005) por parte das docentes, que precisam “se virar nos 30”.

Ademais, destaco da situação vivenciada que evoquei acima outro elemento marcante no I ciclo: as rotinas diferenciadas dessa etapa de ensino. Esse ciclo apresenta na sua agenda letiva uma gama de eventos nos quais os/as estudantes são protagonistas, como participação nas festas promovidas pela escola fazendo performances de dança e de canto. Muitas vezes participei, sobretudo na EMEF Alfa, de sessões de cinema, de gincanas, de festas, entre outras atividades diferenciadas que integravam as turmas do I ciclo. Por vezes, realizavam esses eventos entre turmas do mesmo ano ciclo; em outras – como nas gincanas e nas festas – integravam todas as turmas do I ciclo. Por conta disso, confeccionar fantasias, adereços, entre outros materiais diversos, fazia parte do rol de atividades realizadas pelas docentes do I ciclo. Esse caráter artístico também as diferencia dos/das demais docentes da escola, na medida em que estão muitas vezes portando folhas coloridas, tesouras, cartazes e balas.

A professora Manuela também elaborava materiais diferenciados para os/as alunos das turmas A10. Em uma de suas aulas, ela levou cartazes com desenhos de mãos – diferenciando o lado direito do lado esquerdo –; também havia desenhos de setas, sinalizando as direções, entre outros materiais utilizados. (Diário de Campo, EMEF Beta, 15/12/2016).

Isso posto, entre festas e muita disciplina, compreendo que as professoras/es mobilizam, juntamente com suas pastas, folhas coloridas e xícaras de café, um conjunto de valores e crenças acerca da docência com “os pequenos”. Educar com amor, ser firme, ter resiliência, se virar nos 30”, disponibilizar-se a criar eventos diferenciados para o I ciclo e ser feminina são elementos que permeiam o universo do ciclo inicial da escolarização fundamental.

Ancorada nas ideias pós-modernas, que nos instigam a desconfiar das naturalizações, e sob a influência dos estudos foucaultianos, que nos alertam a analisar as relações de poder que atravessam os discursos, comecei a tensionar a reincidência de certos enunciados ao perceber o conjunto de práticas que eles delimitam. Nesse âmbito, haja vista a reincidência que o termo “os pequenos” era dito para referir-se aos alunos e às alunas do I ciclo, penso que as representações acerca desses/as discentes são fundantes no modo como se produz a docência no I ciclo. Visto isso, fui conduzida a deslocar a ideia de estudantes como objetos de trabalho (TARDIF, 2007) em um sentido material, para compreendê-los/as na condição de símbolos da cultura do I ciclo, os/as quais carregam valores e ideias de

uma sociedade.

Ao encontro disso, em uma conversa, a supervisora Ana da EMEF Alfa narra que sente falta de atuar como professora referência e “confessa” que gosta de ir pra sala de aula substituir as professoras quando alguma delas falta eventualmente, pois, em suas palavras, “criança é vida!” (Diário de Campo, EMEF Alfa, 20/10/2016). Entendo que essa fala expressa essa idealização acerca dos/as estudantes do I ciclo.

Acerca dessa ideia, ao estudar a infância em uma perspectiva pós-estruturalista, Corazza entende que este ser infantil não é natural, mas sim um produto da cultura, e lança mão da linguagem figurada para caracterizar este ser infantil construído culturalmente. Em suas palavras:

... mundo maravilhoso e encantado; jardim das delicias; paraíso de pureza e inocência pletóricas; viveiro de felicidades; subterrâneo não socializado – selvagem, arcaico, primitivo, insondável, belo, inato, perfeito, livre –, onde mora o que foi reprimido posteriormente; em suma, aurora de nossas vidas [...] Não é que este ser – ora soberano de lídima pátria, ora súdito renegado – não tivesse existido antes; mas é que por não ser um fato da natureza, mas de cultura – cuja história é das culturas que o dizem infantil e o governam. (CORAZZA, 2000, p. 17).

Essas idealizações acerca das crianças, por sua vez, estabelecem verdades sobre a docência no I ciclo. Cabe, aqui, retomar as ideias de Foucault, que nos ajudam a pensar que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Isso posto, alguns elementos possibilitaram e sustentaram verdades sobre a infância e sobre os sentidos da escola enquanto instituição que dissemina essa concepção. Acerca disso, estudos sobre a história social da infância versam que é recente a percepção da criança como etapa de vida diferenciada da vida adulta (ARIÈS, 1981; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992; NARODOWISKI, 1994; CORAZZA, 2000). Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), “a criança, tal como percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social recente” (p. 69).

Nessa perspectiva, compreende-se que a modernidade produziu a infância. No referido período histórico emerge um modo de pensar no qual a Razão, a Ciência, apresentava-se como salvação em detrimento do discurso da Igreja. Nesse contexto de medidas, comparações e diferenciações, as crianças tornam-se objetos de estudo, e novos saberes sobre a infância são constituídos. Corroborando isso,

Bujes (2001) diz que esta empreitada de formação de sujeitos infantis está atrelada a um projeto mais amplo: formação de um sujeito moderno, que constitui um significado hegemônico deste constructo que é a infância. Segundo a referida autora, essa construção se dá calcada pelos discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos.

Acerca da modernidade e da formação de sujeitos, Foucault (2009) mostra o quanto as instituições fechadas – presídios, manicômios e escolas – foram se consolidando no século XVIII, e nos conduz a pensar nas normatizações, na vigilância e no controle dos corpos dos indivíduos. Inspirados nessas ideias, Varela e Alvarez-Uria (1992) entendem que uma das condições sociais que possibilitaram a emergência de uma dessas instituições fechadas – as instituições escolares – foi a definição de um estatuto de infância.

A partir disso, entendo que há uma relação de imanência entre a construção social da criança e a emergência da escola moderna. Dessa relação, produziram-se significados atrelados à infância, como pureza, docilidade e ingenuidade. Tais características estão vinculadas às ideias de necessidade, carência, compromisso, zelo, cuidado, conforme Uberti (2002). A autora ainda destaca a relação existente entre o campo semântico que designa a infância e a dependência por ela produzida.

Com esse percurso de ideias relacionadas à produção social da infância, penso ser compreensivo o modo como se legitimam no interior das escolas algumas verdades sobre infância. Nesse contexto, educar com amor, ser firme, disciplinar, zelar pelas/os alunas/os e ser feminina parecem constituir uma ordem do discurso no I ciclo. Parto das ideias de Foucault, que entende os discursos como reguladores de práticas, imbricados na produção dos sujeitos. Isso me parece crucial para compreendermos a produção de saberes que vão sendo cristalizados em relação à docência no I ciclo, pois a disseminação dessas ideias produz não somente identidades infantis, mas também define atributos e certos padrões de conduta, nem sempre visíveis, mas que circulam na cultura escolar a respeito da docência no I ciclo e que, por sua vez, se atravessam na constituição da docência nesse ciclo.

5.1.3 Sobre as relações estabelecidas no coletivo docente

Para além das tarefas, costumes e crenças, atentei às relações estabelecidas

entre as/os trabalhadoras/es do I ciclo. Assim, interessa-me aqui dar visibilidade a algumas situações ocorridas no período que estive em campo no que tange as relações entre docentes, supervisoras, famílias e demais pessoas da comunidade escolar. Também sinalizo demandas assumidas por algumas docentes e as hierarquias que vão se estabelecendo nos espaços, nas tomadas de decisão.

No decorrer do trabalho de campo, permaneci por longos períodos na escola, conforme mencionado anteriormente. Também acompanhei as aulas das professoras Cristina, Manuela e do professor Felipe. Ainda, a fim de compreender de forma mais ampla o trabalho docente no I ciclo, pude acompanhar aulas de professoras referências e volantes; aproximei-me muito das demais especialistas, sobretudo da professora de arte-educação, e pude acompanhar outros momentos da agenda letiva do I ciclo, como as festas e a gincana. A partir disso, pude vivenciar diferentes demandas assumidas por diferentes trabalhadoras/es desse ciclo, bem como suas relações entre as aulas, seus entendimentos e desentendimentos. Visto a complexidade das relações humanas, na cultura escolar isso não é diferente, por conta disso, para tornar mais claras as discussões, dividi essa seção em dois momentos: no primeiro, aponto algumas desarticulações entre os/as especialistas, bem como algumas distinções relacionadas às demandas dos/as docentes; no segundo, discuto algumas hierarquias simbólicas constituídas no coletivo docente que me parecem estar atreladas às representações que se tem da infância e da organização diferenciada que as crianças necessitam.

5.1.3.1 (Des)articulações docentes

Desde o início da rotina escolar percebi algumas diferenciações no trabalho realizado pelas especializadas/os em relação ao trabalho das referências. Essa rotina iniciava com os/as estudantes no pátio, em fila, aguardando os/as docentes. Após serem acolhidos/as pelas/os docentes no pátio da escola, os/as alunos/as seguiam para sala de aula. Quando estavam com docentes especialistas, ao chegar à sala, era realizada a chamada. Por vezes, as/os especializados/as explicavam as atividades na sala, como era o costume da professora Cristina e da professora Manuela. Em seguida, deslocavam-se para o local de aula – ginásio, pátio, sala de artes. Quando os/as estudantes estavam com as referências, percebi outros

atravessamentos na rotina, conforme visto na aula da referência Maria, professora de uma turma de 3º ano:

[...] seguindo os passos da professora referência, fomos do pátio para sala de aula em fila. Ao chegar na sala, as crianças foram se organizando em seus lugares, enquanto a professora organizava os seus materiais na sua mesa. Em seguida, já organizada, a professora percebe movimentações ainda na sala por parte de alguns alunos e pede que eles se sentem “direito” e peguem seus materiais. Um deles estava com uma máscara, então a professora foi até ele, recolheu sua máscara e pendurou na parede – as demais crianças deram risada da situação. Em seguida, a professora recolheu dinheiro da saída de campo e esclareceu algumas dúvidas sobre isso. Após, a professora apresentou o livro que seria trabalhado naquele dia, dando início à proposta planejada. (Diário de campo, EMEF Alfa, 08/09/2016).

Ao acompanhar a professora referência Ângela, de uma turma do primeiro ano, percebi outras demandas:

estávamos na sala das professoras quando soou o sinal para início do turno, às 7h30min. Desci para o pátio junto à professora referência Ângela para acompanhar a turma do primeiro ano. Nesse percurso, perguntei se ela gostaria que eu a ajudasse, haja vista que a professora carregava muitas coisas – estojo bem grande, pasta, caderno, garrafa... A professora agradeceu minha ajuda e disse “leva pra mim, assim fica melhor pra eu conversar com os pais e pegar as crianças”. Encontramos as/os estudantes, que nos aguardavam em fila. Ângela conversou com alguns responsáveis que estavam por ali, logo depois seguimos para o refeitório. Nesse local, uma avó entrou com um aluno que estava atrasado e informou que naquele dia o seu neto podia voltar para casa sozinho²⁵. (Diário de Campo, EMEF Beta, 16/03/2017).

Novamente, a relação família-escola se evidencia. O momento inicial de cada turma, no qual as docentes vão ao encontro dos/as alunos/as que as aguardam em fila, parece ser importantíssimo na rotina do I ciclo para aproximação das famílias para com as docentes, corroborando com a ideia da supervisora Anita, que salientou a importância dessa aproximação. No início das aulas, sobretudo, muitas vezes os/as responsáveis aproveitam esse momento para tratar algo com as docentes, para fazer combinações.

Nesse âmbito, em relação aos/às docentes especialistas de EF, presenciei algumas situações em que os/as especialistas não foram avisados/as desses tratamentos, como ocorreu durante uma conversa minha com o professor Felipe. Nessa ocasião, conversávamos sobre uma aluna que tem Síndrome de Down, e fiz um comentário

²⁵ Nessa escola os/as alunos/as do I ciclo só são liberados com autorização dos/as responsáveis.

sobre uma combinação feita entre a escola e sua família; o professor me disse que não estava sabendo daquela combinação.

Além disso, sendo essa uma etapa de muitas atividades diferenciadas, conforme abordei na seção anterior, muitas dessas propostas não eram comunicadas aos demais professores/as especialistas, e acabavam interferindo as aulas desses/as docentes, como ocorreu na aula de Educação Física em um dos dias que acompanhei Manuela junto à turma A32.

[...] depois das atividades realizadas no pátio, retornamos para sala de aula, onde a professora Manuela costuma realizar práticas meditativas²⁶ com os/as alunos/as. Tudo parecia bem, conforme o esperado para atividade; no entanto, a situação mudou quando começou a tocar uma música no corredor. Algumas crianças começaram a dançar, outras saíram correndo pela sala, outras ficaram estáticas olhando para a professora Manuela. De modo geral, estavam eufóricas com aquele momento. A professora de EF não estava entendendo o que estava acontecendo, o porquê daquela música, então uma aluna disse que era o momento da leitura, no qual os/as alunos/as deveriam pegar um livro para ler. Sem entender bem o que estava acontecendo, a professora deixou as/os estudantes pegarem um livro. Logo em seguida, chegou a professora referência e esclareceu a situação. (Diário de Campo, EMEF Beta, 27/10/16).

Além dessas situações em que os/as docentes de EF demonstram falta de conhecimento sobre propostas especiais realizadas com as turmas do I ciclo, outras atividades já institucionalizadas e legitimadas na escola, como o conselho de classe, também se tornavam um dilema para efetiva participação dos/as docentes especialistas. De modo geral, percebia na escola – por meio das supervisoras, que procuravam realizar esses momentos de modo que todas/os docentes participassem; entretanto, situações cotidianas na escola – como falta ou atraso de professora e mudanças de horário por conta das inúmeras manifestações políticas ocorridas no período da pesquisa²⁷ – interferiam na organização desses horários e alternavam os momentos de cada turma ter conselho. Em muitas dessas ocasiões, os/as especialistas não eram avisados/as das mudanças, como presenciei na EMEF Alfa.

No início da manhã, antes de soar o sinal para o primeiro período, Cristina – que sempre chega bem cedo na escola – avisa a

²⁶ Essa atividade faz parte da rotina das aulas dessa professora. No início e no final das aulas, ela realiza práticas meditativas (nomenclatura utilizada no seu planejamento trimestral).

²⁷ Essa questão será abordada com sua devida importância na seção intitulada “Entre a sala e a rua”.

professora referência da turma A21 que tem um conselho de outra turma no mesmo horário que ela deveria dar aula para turma A21. Por conta dessa colisão, ela pergunta se pode ir no conselho da outra turma, e negocia um outro momento para dar aula pra turma A21. A professora referência sinalizou que tudo bem, dando a entender que ela precisava sim estar no conselho da outra turma. Logo depois, uma outra professora referência, que ouviu a conversa, disse para Cristina que aquela turma já havia realizado antecipadamente o conselho. Surpresa, Cristina disse que não sabia, não havia sido informada dessa mudança. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 08/09/2016).

Nesse cenário, por vezes os/as especialistas não participavam dos conselhos. A situação relatada anteriormente também me instiga a pensar outro dilema em relação à docência dos/as especialistas: o fato de terem muitas turmas, o que implica um aumento nas demandas burocráticas, como fazer planejamentos e preencher cadernos de chamada. Acerca disso, em uma reunião pedagógica na EMEF Alfa, a supervisora do I ciclo reiterou a necessidade dos/as docentes preencherem os cadernos de chamada. Nesse contexto, a professora especializada de arte-educação Ágata justificou sua demora no preenchimento dos mesmos; segundo ela, “nós temos 10, 12 turmas e elas (referências) têm 1 ou 2”, por conta disso, são muitos cadernos de chamada para preencher. Em contrapartida, a professora referência Maria disse que elas não tinham horários vagos, como os/demais professores/as, e precisam estar na escola às 7h30min sem falta. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 29/09/2016).

Hypolito (2010) nos ajuda a pensar nessas situações ao apontar que há uma intensificação na carga laboral dos/as docentes devido ao aumento do trabalho burocrático (produção de relatórios, cadernos de chamada, entre outros). Por conseguinte, o referido autor entende que essa pressão interpela as relações sociais. Ao pensarmos na quantidade de trabalhos burocráticos que os/as docentes realiza, essa ponderação faz sentido.

Ademais, os/as docentes especialistas de EF percorrem a escola com materiais de EF, para cima e para baixo, tentando dar conta o espaço-tempo da escola, precisando dar conta também das tarefas burocráticas. As referências, em contrapartida, embora tenham menos turmas, não têm menos trabalho, ao contrário, são muitas as suas demandas, como apresentei, algumas, acima. Nessa conjuntura, é inegável a sobrecarga de trabalho das/os professoras, e perceber as demandas, o

trabalho do outro, parece-me difícil, ampliando as possibilidades de desavença e de falta de articulação entre o coletivo docente.

5.1.3.2 Precisa-se de referência!

Retomando as ideias de Foucault (2014), que entende que os discursos organizam as práticas, haja vista o modo como nos sujeitamos a eles, os discursos também estabelecem hierarquias, segregações. Ao pensar no coletivo docente do I ciclo, percebo que embora esse coletivo seja formado por docentes diversas – referência, especialista de Educação Física e especialistas de Arte-educação ou de Música –, há certas hierarquias simbólicas nesse contexto, sendo que as professoras referências ocupam um lugar diferenciado neste coletivo.

É praticamente consenso na cultura escolar que as crianças precisam de referência. Manuela e Felipe partilham desse entendimento, conforme me disseram na entrevista. Atrevo-me a dizer que o entendimento de que crianças precisam de referência extrapola o universo do I ciclo, o universo escolar.

Tais ideias são concretizadas nas próprias diretrizes educacionais para escolarização inicial, a começar pelo modo como se organiza os anos iniciais, com uma professora denominada – nos documentos referenciais do Município – de professora referência. Acerca disso, corroboro com a ideia de que “as palavras que fornecem significados às coisas. Portanto, é por meio de nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros.” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007). Nessa direção, a nomenclatura “referência” já representa uma de suas atribuições, ser referência.

Além disso, o modo de organizar o I ciclo, com menos docentes, ou somente com uma professora – dependendo da rede de ensino – também é uma materialização de um ideal sobre aquilo que se considera melhor para as crianças. Relembro que na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental é facultativa a presença de docentes com formação específica das áreas de Artes e Educação Física; o que é assegurado é o trato dos conhecimentos relacionados à Educação Física e às Artes. O parecer CNE/CB nº 11/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reforça essa questão, subsidiando essa diretriz, o entendimento de que é importante

ter uma docente referência que fique por mais tempo com as crianças.

Sobre isso, Josiane Costa, ao fazer uma análise do discurso da legislação educacional brasileira, entende que os discursos legais evocam saberes socialmente sancionados, reconhecidos e considerados verdadeiros para constituir o campo de ação para a pedagoga (COSTA, 2002, p. 14). Pensando com essa autora, entendo que as diretrizes educacionais, tanto em nível nacional quanto municipal, vão reafirmando esses entendimentos de infância pura, ingênua, que precisa de uma referência.

Nessa perspectiva, muitos estudos do campo da EF também problematizam a legitimidade e a importância de haver um/uma professor/a especialista em Educação Física nesta etapa de ensino. A esse respeito, tomei conhecimento de alguns estudos voltados à discussão sobre a facultatividade do professor formado em Educação Física, e, em alguns destes, os autores eram enfáticos em afirmar a necessidade de um professor habilitado em Educação Física para a Educação Infantil e nos anos iniciais, entre os quais Silva e Krug (2008), Filho e Pereira (2012). Fonseca *et al.* (2016), por sua vez, problematizam os sujeitos formados a partir das metodologias e dos conteúdos que compõem as aulas de EF ministradas pelas unidocentes, e convidam a pensar nos muitos conhecimentos que são privados aos alunos, tensionando as escolhas das unidocentes.

Outros estudos, entretanto, distanciam-se dessas problematizações centradas no conhecimento específico da Educação Física. Sayão (1999) argumenta que a presença do professor “especialista” já remete a uma visão fragmentada do conhecimento. A autora apresentou uma série de dicotomias que diferenciam o trabalho da professora referência da professora especialista em Educação Física, e aqui destaco a dicotomia sala/pátio em virtude de a professora referência trabalhar na sala de aula, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física é desenvolver atividades “corporais” no pátio, na rua (SAYÃO, 1999, p. 231).

Esses estudos nos trazem questões importantes acerca das especificidades da EF e das ideias pedagógicas sobre a organização do trabalho com crianças. Mas novamente questiono esse modo “diferente” de pensar a organização do trabalho pedagógico no I ciclo. Sem cair na polarização de discutir se ter referência no I ciclo é bom ou ruim, se ter professor/a especialista é bom ou ruim, importa-me, sim, pensar nessa concepção como um modo diferenciado de organizar o I ciclo e o trabalho pedagógico com uma professora referência, buscando não fragmentar o

conhecimento. A ideia de haver uma referência também está atravessada pelos discursos sobre crianças dependentes, que necessitam de cuidados e zelo, enfim, de uma referência. Além disso, tais atributos conferidos à professora referência são férteis para outro elemento fortalecido na cultura escolar, o fato de todas as professoras referências, nas duas escolas estudadas, serem mulheres, e também de o coletivo de professoras do I ciclo ser constituído majoritariamente por mulheres. A esse respeito, Marisa Costa nos diz:

a escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho adequado e recomendável aos contingentes femininos. São preceitos culturais tipicamente patriarcais e moralistas que contribuem para direcionar as mulheres ao trabalho docente. Discursos religiosos, biológicos e pedagógicos articulam-se nesse mesmo sentido ao ponto de naturalizar a docência como “trabalho de mulher” (COSTA, 2006, p. 10).

Esse entendimento de que a docência é um trabalho de mulher ainda circula, sobretudo no I ciclo. Retomo a fala da professora volante que manifestou que homens não permanecem muito tempo no I ciclo. Compreendendo que essa feminização não é natural, mas sim uma construção: o convite é para pensarmos que ser feminina está no rol dos atributos legitimados na cultura escolar para trabalhar com os pequenos. Ademais, um conjunto de práticas na cultura escolar, como vendas de roupas íntimas femininas, cosméticos, além das conversas íntimas sobre sexo entre as professoras, produz um afastamento dos homens do coletivo docente do I ciclo, também por questões culturais.

Outrossim, problematizo que essa hierarquia simbólica no coletivo docente produza nos/as professores especialistas um sentimento de não pertencimento à turma na medida em que as professoras referências parecem sentir-se sempre responsabilizadas pela turma, mesmo quando não estão no espaço-tempo da escola destinado à elas, ou seja, mesmo quando os/as alunos/as estão nos períodos de EF ou artes. Ao encontro disso, a professora referência Ângela expressa suas angústias e demonstra seus sentimentos em relação às crianças:

enquanto aguardava na sala dos professores o término da aula de música para turma na qual é referência, Ângela expressou sua preocupação com os/as alunos/as. Tratava-se do último período da manhã, logo, caberia ao professor de música descer com as crianças até o pátio e esperar as famílias buscarem todos/as. Mesmo que coubesse ao professor de música aguardar que todos fossem embora, Ângela disse-me que ia descer para dar uma “espiada” e ver se estava tudo bem, pois eles são muito pequenos. Depois de

expressar suas angústias, Ângela refletiu sobre a situação que me contou e afirmou que se sentia como “a galinha e os pintinhos”, haja vista que onde a turma ia, ela queria ir atrás pra conferir se estavam bem. (Diário de Campo, EMEF Beta, 16/08/2016).

Essa manifestação de Ângela vai ao encontro de outras situações semelhantes, como na ocasião em que a professora Manuela estava na sala de aula da turma A32 escrevendo no quadro as atividades que pretendia trabalhar naquele dia quando entra a professora referência dessa turma e diz: “só pra ver se era tu que estava aí” (Diário de Campo, EMEF Beta, 09/11/2016). Esses momentos me conduziam a pensar no quanto as referências se preocupam e zelam pelos/as estudantes, responsabilizando-se pela turma como se fosse responsabilidade delas em todo o período escolar, mesmo quando havia outro/a professor/a, ou seja, outro adulto/a referência com as crianças.

Nesse contexto, falas como “a minha turma”, proferida pelas referências, e falas como “a turma dela [referência]”, ditas pelos/as demais professores/as, circulam nas escolas. Isso é tão forte nas escolas que os/as próprios alunos/as, durante as aulas de EF, dizem: “vou contar pra sôra”, sendo que há um/a professor/a ali, de EF. Mas como pude perceber, não era preciso que os/as estudantes contassem pra “sôra”, pois os/as docentes especialistas faziam isso. Esse era um ponto de conversa entre especialista e referência: o comportamento dos/as alunos. Em muitas trocas de períodos, os/as especialistas conversavam com as professoras referência acerca do modo como as/os estudantes haviam participado de suas aulas.

Depois da aula de EF, Cristina encontra a professora referência no saguão do prédio e lhe diz: “eles estavam bem agitados hoje!”. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 01/11/2016).

A aula de Educação Física encerrou com a prática meditativa. Em seguida, a professora referência entrou na sala e logo perguntou se eles se comportaram bem, como costuma fazer. Manuela olhou pra ela e sinalizou que mais ou menos. (Diário de Campo, EMEF Beta, 08/12/2016).

Nesse contexto, por vezes se tem a impressão de que os docentes especialistas relatam os problemas de comportamento não com o intuito de trocar informações com as referências acerca dos alunos/as e seus problemas, mas sim em um sentido de delação, de dar satisfação para que as referências tomem providências.

Ainda, em situações nas quais os/as docentes especialistas entendem que as crianças estão malcomportadas – fora dos padrões civilizatórios –, essas representações acerca de quem tem autoridade/legitimidade/poder perante a turma se fazem ainda mais evidentes. Os/as especialistas parecem não se sentir com autonomia para resolver conflitos, por exemplo, acabando em muitas vezes ameaçando os alunos/as de que vão contar às referências que eles/as não se comportaram. Isso foi visto em uma aula de Manuela:

[...] Manuela propôs a aula no corredor do prédio anexo, onde ficam as turmas A10 e A20, pois ali era possível colocar os tatames que utilizaria para as atividades ginásticas. No decorrer da aula, Manuela parou as atividades em vários momentos, pedindo para que as crianças parassem de gritar, pois atrapalharia a aula das turmas daquele corredor. As crianças seguiram correndo por tudo, pelo tatame, fora dele, falavam alto, algumas gritavam. Nesse contexto, Manuela reuniu novamente os/as estudantes e disse: “querem que eu chame a Violeta (professora referência da turma)?”. Mais um tempo se passou, e as crianças seguiam agindo como antes. Manuela mostrava-se desolada com a situação e me pareceu que abriu mão de sua proposta, deixando que os/as alunos fizessem o que bem desejassem. (Diário de Campo, EMEF Beta, 08/12/2016).

Faz-se importante destacar que foram inúmeras as vezes que presenciei Manuela buscando diálogo com as turmas, sobretudo com uma das turmas do 3º ano. Entretanto, quando a situação lhe fugia ao controle, a professora referência tonava-se representativa da ordem. Em situações semelhantes, em algumas vezes Felipe abriu mão de ministrar suas propostas de aula, mas não conversava com a professora referência a respeito, e sim levava os alunos ao coordenador pedagógico. Houve uma vez em que Felipe desistiu de tentar explicar um jogo para os/as alunos/as; foi nesse contexto que ele veio até mim e disse: “eu não tenho perfil para trabalhar com eles (referia-se às/aos estudantes do I ciclo)” (Diário de Campo, EMEF Alfa 15/09/2016).

Essa dificuldade expressada por Felipe e por Manuela parece produzir – ou ser fruto – essa representação de “referência”, que, como contraponto, tem uma não referência: um/uma especialista. Ao ministrar determinados saberes em um espaço-tempo, o/a especialista acaba por ficar alienado das demais complicações que emergem no contexto da aula, como se tais complicações não lhe dissessem respeito.

Penso que o modo como o espaço está organizado contribui para essas representações sobre a Referência, pois muitas salas de aula têm na porta o nome

das professoras referências. Além disso, o quadro negro da sala de aula também me parece carregar significados. Quando esse artefato era utilizado pelas especialistas, como costumava fazer a professora Manuela, ela não apagava o que estava escrito, mas depois apagava o que ela mesma havia escrito. Cristina raramente escrevia no quadro, pois costumava usar a sala de aula só pra realizar a chamada e, por vezes, explicar brevemente as atividades. Felipe raramente ia nas salas de aula, na maioria das vezes as professoras referências que conduziam as turmas até o pátio.

Ainda em relação ao espaço, eu mesma, na condição de pesquisadora, precisei ser autorizada a adentrar o espaço sagrado da sala de aula.

Ao acompanhar a professora Cristina na sala de aula de uma turma A11, escutei – em tom de brincadeira – da professora referência Cintia “eu deixo tu entrar, Amanda” (Diário de Campo, EMEF Alfa, 15/09/2016).

Essa brincadeira relacionada à autorização para entrar na sala de aula “dela” acompanhou meus dias no trabalho de campo, o que me fez pensar: quem está autorizada/o a entrar na sala de aula? Pensando com as palavras de Frago (1998), parece-me mesmo que

o espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 1998, p. 64).

Ao encontro disso, entendo que nas escolas pesquisadas é possível perceber que o espaço comunica, mostrando o emprego que as professoras referências e especialistas fazem dele em diferentes momentos. Ademais, o espaço reafirma signos e identidades, localizando relações hierárquicas que se constituem no interior da escola. Como nos alertam os estudos foucaultianos, tais relações se dão imersas às relações de poder-saber.

Nessa perspectiva, pensando no poder como uma rede que se atravessa nas relações sociais e que é produtivo, é possível pensar que as situações manifestadas nas escolas se dão em meio às relações de poder, as quais estabelecem hierarquias, legitimam práticas e estão implicadas na produção das subjetividades das/os docentes. Assim, as manifestações que os/as docentes expressam de sentir-

se com autonomia ou não pra gerir conflitos, por exemplo, não podem ser pensadas somente porque eles têm mais turmas do que as referências – até porque, como lembra a professora Cristina na entrevista, os/as especialistas trabalham por anos com os/as mesmos aluno/as, na medida em que dão aula nos diferentes anos ciclo – , mas sim por serem atravessados por diferentes discursos que instituem posições aos sujeitos e interpelam a subjetividade; por conseguinte, estabelecem distinções e desigualdades nas relações humanas.

Assim, penso que referências e especialistas são atravessadas por representações, as quais vão interpelando suas subjetividades e conduzindo fixação de papéis, instituindo lugares. Faz sentido, assim, as ideias de Traversini e Buaes (2009), que argumentam que as representações das práticas docentes atravessam o contexto escolar, fazendo com que os professores assumam posições de sujeitos, e, a partir delas, são geradas práticas pedagógicas nas escolas.

Nesse âmbito, as professoras referências incorporam sua identidade referencial e assumem muitas demandas, como organizar festas e saídas de campo (lidando com o dinheiro dessas saídas) e confeccionar materiais diferenciados para os pequenos. Também se sentem mais responsáveis pela turma, prezando pelo zelo e cuidado das crianças mesmo quando não estão em suas aulas, sob seus olhares. Os/as especialistas, por outro lado, parecem assumir a especialidade de suas áreas, sem muitos envolvimento nas atividades diferenciadas propostas na agenda do I ciclo, sem, em muitas vezes, poder participar das reuniões desse ciclo e dos conselhos de classe de alguma turma. Ademais, muitas vezes eles não ficam sabendo de combinações feitas entre a escola e as famílias e/ou responsáveis. Outra questão que me parece latente é o entendimento de que os/as especialistas não têm autoridade, legitimidade perante a turma para resolver situações de conflito, tomar decisões, precisando recorrer às referências ou outro setor da escola, como o coordenador de turno.

Nessa direção, reitero minha ideia de que nas escolas há certa ordem do discurso no I ciclo, que regula e organiza práticas, institui lugares aos sujeitos, produz representações, legitima práticas consideradas mais verdadeiras e estabelece hierarquias entre o coletivo docente.

5.2 ALFA, BETA... PROPOSTAS DE ENSINO NO I CICLO

Nesta seção, busco dar visibilidade aos saberes que são propostos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas, bem como aqueles saberes legitimados pela cultura escolar nessa etapa.

Inicialmente, retomo que, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013).

Ressalto que as diretrizes sinalizam o I ciclo como espaço em que se deve privilegiar a alfabetização e o letramento sem, no entanto, desconsiderar as demais formas de expressão e comunicação. Retomo, também, que o documento orientador da SMED, de 2016, indica que o primeiro ciclo, como ciclo alfabetizador, deve priorizar que os/as docentes especialistas tenham um perfil técnico, para o trabalho alfabetizador (PORTO ALEGRE, 2015). Outrossim, em 2017 (a saber, período posterior a realização dessa pesquisa) foi lançada a terceira e última versão da BNCC, que infere que o processo de alfabetização deve transcorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, diminuindo, assim, o tempo para essa aprendizagem, que anteriormente era de 3 anos.

5.2.1 Os pequenos no funil: o ciclo alfabetizador

Nas escolas onde realizei o presente estudo, havia bastante ênfase na alfabetização e no letramento em conformidade com os documentos supracitados. A esse respeito, ao conversar sobre planejamentos da escola para o I ciclo, a supervisora Anita afirma que “o grande objetivo do I ciclo é a alfabetização” (Diário de Campo, EMEF Beta, 08/03/2017).

A alfabetização também consta nas expectativas das famílias em relação à função da escola, pois, segundo o projeto político pedagógico da escola, as famílias “depositam muitas expectativas na escola, não só ao que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, mas à construção de valores como respeito e convivência, a serem educados; e um ensino direcionado ao mercado de trabalho” (Projeto político pedagógico da EMEF Beta).

Essa ênfase não é novidade na escolarização inicial; entretanto, nas escolas estudadas, é gritante o quanto é priorizada a alfabetização. É importante destacar as cobranças externas que fiscalizam os níveis de aprendizagem dos/as estudantes e que, por conseguinte, pressionam as escolas. Nas instituições municipais, isso se dava por meio da mantenedora que sistematicamente acompanha o nível de alfabetização dos/as estudantes do I ciclo através de assessoras pedagógicas. Em uma das reuniões, na EMEF Alfa, essa questão foi tema de debate e de estratégias em face da cobrança da mantenedora.

Durante a reunião pedagógica, um dos pontos de pauta foi a avaliação dos níveis de aprendizagens dos/as estudantes do I ciclo solicitada pela SMED. Para tanto, a supervisora entregou uma folha para cada uma das professoras referências dessas turmas para que as mesmas preenchessem apontando o nível silábico de todos/as alunos/as. Acerca disso, a supervisora demonstra preocupação com as turmas A30 e solicita uma reunião com as professoras referências dessas turmas para pensarem em estratégias para auxiliar os/as estudantes na alfabetização. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 25/08/2016).

Soma-se a essas cobranças uma conjuntura de programas que buscam assegurar a alfabetização “para todos”, entre os quais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do MEC, destinado à formação inicial e continuada de professores do primeiro ciclo, em que os Governos Federal, Estadual e Municipal assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ressalto que isto se dá em conformidade com as DCNs de 2013.

Com isso, aponto que no I ciclo das escolas pesquisadas, a alfabetização e o letramento são fortemente enfatizados. Essa preocupação e cobrança se manifestavam em conversas informais na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, como pauta oficial, nas expectativas das famílias e nas cobranças externas à escola.

Não me compete questionar a alfabetização, mas sim problematizar o

privilégio que ela tem no currículo do I ciclo e suas implicações na legitimidade cultural e no desenvolvimento dos demais componentes ofertados no currículo do I ciclo. Isso me pareceu evidente em muitos momentos, nos quais as demais áreas de conhecimento pareciam inferiorizadas e pouco trabalhadas em detrimento da alfabetização e do letramento. Ao conversar com a supervisora Ana do I ciclo na EMEF Alfa sobre o trabalho realizado na escola nessa etapa, ela disse que nos primeiros anos do Ensino Fundamental na EMEF Alfa

“não tem muito ciências sociais, geografia... matemática também não é tanto, as professoras ficam com aquilo da alfabetização” nesse momento, ele colocou a mão no rosto, sinalizando que elas só enxergam isso. (EMEF Alfa, Diário de Campo 20/10/2016).

Além disso, embora o trato da EF e das Artes esteja assegurado através dos/as docentes especialistas dessas áreas, os conhecimentos que definem o “bom” e o “mau” estudante estão pautados no seu nível de escrita. Ressalto que o comportamento também assume uma condição importante, em muitas vezes. Essas são as características discutidas nos conselhos de classe, por exemplo.

Durante o conselho de classe de uma turma A10, a professora referência Cintia foi pela ordem de chamada, dizendo o nome de cada aluno/a e falando qual nível silábico no qual se encontrava. Algumas vezes, ela mostrava algum trabalho feito pelo/a estudante, e as professoras analisavam juntas qual nível silábico a criança estava. Nessas ocasiões, Cristina também avaliava. Em relação às especificidades de EF, em poucas vezes Cristina comentou sobre os/as alunos/as nas aulas de EF, quando o fazia, comentava sobre as habilidades motoras, se estava desenvolvido ou se apresentava dificuldade. Outro comentário era a respeito do comportamento, se participava “bem” ou “mal” das aulas. A outra “profe” especialista, professora Ágata de Artes, mostrava os trabalhos de todos/as estudantes, por vezes, as demais professoras comentavam sobre o traço no desenho, falavam da motricidade fina e relacionavam com desempenho na escrita. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 06/09/2016).

Nesse contexto, é considerado bom ou boa estudante quem demonstra rápida aprendizagem na alfabetização. Para sustentar esse argumento, relato que se soma a esse contexto do conselho outras falas, como a que segue:

“que lindo, já tá silábico”, disse a supervisora durante o conselho de classe, quando a professora referência mostrou um trabalho mostrando o “avanço” desse aluno. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 06/09/2016).

“A turma é muito boa, eles ‘tão’ super avançados, a maioria já sabe ‘lê’. Meu irmão ‘tá’ na terceira série e ainda não sabe”, Contou-me

empolgadamente uma estudante do Magistério que estava fazendo observações em uma turma A20. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 17/11/2016).

Em conversa com a professora Fernanda, de uma turma A10, perguntei como estava a turma esse ano (2017), sem delimitar nenhuma questão em especial. Ela relatou que a turma era “meio a meio”, uns chegaram bem, outros nem tanto. Mas isso “faz parte”. Na sequência da conversa, ela me mostrou alguns trabalhos que ela realizou com os/as alunos/as, mostrando-me as letras e como alguns já estavam bem, com bons traçados nas letras e com hipóteses relacionadas às vogais. (Diário de Campo, EMEF Beta, 18/05/2017).

Nesse cenário, espera-se, sobretudo, que ao final do primeiro ciclo as crianças estejam alfabetizadas, sendo que aqueles/as estudantes que não estiverem alfabetizados/as podem ser retidos no final do I ciclo; por isso, na EMEF Alfa, o terceiro ano ciclo dessa etapa é chamado de “funil” do I ciclo.

Visto isso, reitero que não cabe nesse estudo indagar a importância da alfabetização e do letramento – a escrita é um marco na história da civilização, e considero o entendimento de letramento importante, conforme o contexto social em que vivemos –, mas sinto-me tocada a levantar algumas questões, sobretudo por compreender que o currículo nos produz (SILVA, 2011). Nessa mesma perspectiva, compreende-se o currículo como artefato-cultural (VEIGA-NETO, 2002), assim, ele também se constitui em um campo de luta, de disputa, e tem como resultado do embate de narrativas a seleção de certos conhecimentos em detrimento de outros. Nessa direção, os estudos dessa perspectiva nos provocam a pensar na seleção de determinadas culturas, que silenciam outras, e advertem sobre a necessidade de que se reconheça a diversidade presente na sociedade, questionando a seleção elitista do currículo e a formação de identidades unitárias.

Penso que ao reconhecer somente alguns conhecimentos, os quais devem ser desenvolvidos em um espaço-tempo determinado, reforça-se as distinções sociais, haja vista que nas escolas municipais, localizadas nas zonas periféricas da cidade, são encontradas crianças plurais. Como mencionado na primeira seção, as escolas estão constituídas por estudantes considerados de inclusão, diagnosticado com Síndrome de Down, com autismo, entre outras marcas identitárias que não convergem com as normatividades impostas na modernidade.

Diante disso, entendo que ainda falte às escolas reconhecerem os diferentes percursos e saberes desses indivíduos. Essas crianças chegam à escola com diferentes estímulos. Algumas tiveram acesso a livros, ao conhecimento letrado,

outras foram mais estimuladas a brincar na rua, outras cuidam de irmãos/os, primos/as, trabalham, outras têm vivências artísticas. Ainda, algumas foram criadas sozinhas, outras convivem com outras crianças e lidam melhor com situações de conflito. Algumas frequentaram a Educação Infantil, outras não, como relatou Fernanda, a professora referência de uma turma A10. Tais vivências vão constituindo as crianças de diferentes modos, possibilitando – em termos escolares – maior habilidade em alguns aspectos, o que favorecerá o desenvolvimento de algumas competências, e menor habilidade em outras. Entretanto, chega-se na escola e todas são cobradas em relação a alguns saberes selecionados, em um espaço-tempo semelhante.

É importante destacar que há nas escolas muitos trabalhos diferenciados. Há oferta de oficinas e outros projetos propostos que possibilitam maior apropriação e ressignificação por parte desses/as estudantes da diversidade cultural. Ainda, pude presenciar nas escolas algumas práticas diferenciadas.

Acompanhei a professora Manuela até a sala de uma turma A10; ao chegar lá, a professora referência Fernanda estava meditando com os/as estudantes. Chamou-me atenção que as crianças estavam sentadas em cima das classes, rompendo com as normatidades aprendidas nessa etapa. (Diário de Campo, EMEF Beta, 08/12/2016).

Relembro que a professora Manuela também costumava fazer práticas meditativas, isso inclusive consta no seu planejamento trimestral, o que me parece borrar também com a representação de EF como aula para “gastar energia” das crianças.

Na EMEF Alfa, outra atividade tradicional me pareceu muito interessante e ressignificada conforme a cultura local.

Durante a Festa de Natal, os/as alunos/as de uma turma A20 dançaram ao som de um funk, a professora referência e a professora Cristina dançaram junto com os/as alunos (Diário de Campo, 17/12/2016).

Nessa escola, também pude acompanhar outras situações em que as professoras buscavam desconstruir algumas questões relacionadas ao corpo, como na aula da professora referência Maria: “a professora iniciou a aula com um livro sobre diversidade de tons de pele, tipos de cabelo, de corpos.” (Diário de Campo, EMEF Alfa, 08/09,2016). Na EMEF Alfa, outras atividades foram vistas em relação à diversidade. Nos corredores do prédio do II e III ciclos, havia muitos cartazes, nos quais algumas palavras de ordem eram enunciadas, como “respeita as mina” e

“força black”. Ainda nessa escola, na Semana da Consciência Negra, foi realizada uma exposição com imagens de mulheres negras e suas histórias. Também foi realizado um desfile com algumas alunas mostrando penteados afros.

Na EMEF Beta, o professor de EF do III ciclo trabalha com capoeira, trazendo parte da cultura negra à escola. A professora referência Fernanda também participava de um grupo de capoeira fora da escola, e se mostra envolvida com a cultura afro, inclusive por meio de suas vestimentas. Compreendendo o corpo como uma construção cultural, penso que qualquer manifestação dessas já quebra com os padrões ocidentais. Ainda, haja vista a falta de representatividade afrodescendente nas escolas brasileiras, considero importante dar visibilidade a essas iniciativas. Ressalvo que se tratam de escolas municipais, localizadas nas zonas periféricas de Porto Alegre, cidade que tem sua história urbana marcada pela segregação social e racial. As EMEFs, portanto, localizam-se em áreas com muitos/as afrodescendentes, sendo extremamente necessário que suas histórias e imagens sejam narradas e valorizadas no currículo.

Acerca desse tema, Ramos (2014) apresenta algumas leis e políticas públicas que têm contribuído para a construção de um cenário de diversidade etnicorracial negra no Brasil, destacando a promulgação da lei 10.639 (que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas), pois, conforme a autora, essa lei se constitui como uma importante ferramenta para o rompimento da ausência da história e cultura da população negra no cotidiano escolar. Ramos nos diz, ainda, que “reconhecer as africanidades em sala de aula significa reorganizar a ambiência escolar, indagando a vida cotidiana e desapegando-se dos esquemas únicos europeus os quais costuma enxergar o mundo” (RAMOS, 2014, p. 115).

Nessa direção, penso que ainda é preciso reorganizar a ambiência escolar em diferentes aspectos, no sentido de proporcionar maior representatividade aos/às estudantes e de potencializar que os/as alunos/as se posicionem de modo mais próximo às identidades que vão ao encontro dos seus desejos, menos limitados ao padrão homogêneo no qual a escola vem produzindo os/as estudantes.

Em suma, no percurso dessa seção, apontei a ênfase que se dá nas escolas à alfabetização e ao letramento, ressaltando a forte cobrança externa em relação aos níveis de aprendizagem dos/as alunos/as. Problematicizei o quanto isso se atravessa nos demais conhecimentos assegurados no currículo, os quais são postos

em menor relevância perante a necessidade de promover a alfabetização no espaço-tempo determinado. Mostrei também algumas atividades realizadas na escola, as quais me parecem sinalizar possibilidades de ampliarmos o currículo, de ampliarmos o modo de forjar os sujeitos. Diante desse contexto, que promove práticas diversas às crianças ao mesmo tempo em que impõe tempo determinado para aprendizagem de alguns conhecimentos, penso que as escolas oscilam entre normatizações e desconstruções culturais. Entendo que toda essa pluralidade de trabalhos, de saberes e de modos de expressão mostrada pelos/as alunos/as, como visto nos desfiles e nas atuações artísticas durante as festas, também deveriam ser levadas em conta pela escola.

O dualismo escolar sempre foi um dos grandes dilemas da escolarização no Brasil. Diante disso, Azevedo (2010) problematiza a ambiguidade da inclusão social, pois, segundo o autor, somos obrigados a admitir que o “povo tá na escola”; entretanto, o acesso não corresponde à permanência e ao êxito das aprendizagens (p. 38). Ao considerar os diferentes saberes das crianças é necessário considerar que essas realizam percursos diferentes até sua chegada nas escolas, dispondo, assim, de experiências e habilidades diferentes. Portanto, compreender como bons ou maus estudantes somente aqueles que possuem alguns saberes, não contribui para manutenção e permanência das crianças nas escolas, mas sim que se mantenham no funil, seja do I, II, ou III ciclo.

Entendo que essa discussão é urgente, tendo em vista as recentes mudanças educacionais; uma delas, a nova e última versão da BNCC (BRASIL, 2017), que diminui o tempo do “processo de alfabetização” para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Um dos argumentos para essa medida é o entendimento de que a antecipação promove mais equidade, principalmente para as famílias mais pobres, pois há distinção entre a alfabetização das escolas da rede privada e das escolas públicas. Mas há equidade de oportunidades? Equidade de experiências? Pensar em equidade de aprendizagens diminuindo a delimitação do espaço-tempo de ensino-aprendizagem é, no mínimo, incoerente com o contexto social em que vivemos.

Por fim, finalizo essa discussão evocando as ideias de Corazza:

porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios do recreio, dias e noites Diferentes que são os homossexuais,

negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... os quais por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade – diferença. Mas, que hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal. (CORAZZA, 2000, p. 17-18).

5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO ALFABETIZADOR

Como argumentei anteriormente, a alfabetização e o letramento são conhecimentos privilegiados no I ciclo. Em relação à EF, ministrada pelos/as especialistas, ou seja, assegurada com carga horária e docentes específicos para tal, as discursividades sobre alfabetização também parecem interpelar o modo de pensar essas áreas de conhecimento.

Na fala da supervisora da EMEF Alfa, é possível interpretar o entendimento que se tem acerca das disciplinas ministradas por especialistas, como visto em um contexto já mencionado anteriormente, em que a supervisora Ana convoca as professoras das turmas A30 para uma reunião, para, juntas, pensarem em estratégias no processo de alfabetização dos/as alunos, por conta das avaliações da SMED. Nessa ocasião

a professora Ágata de arte-educação indaga: “essa reunião é só para professoras referências ou as especialistas também podem ir?” Rapidamente a supervisora respondeu: “é “pras” referências, mas se vocês puderem ir, também será bom. Sabemos da importância de Artes e Educação Física na alfabetização”. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 25/08/2016).

Essa fala se entrecruza com outras situações nas quais a supervisora elucida sobre a boa aula de EF.

Fui conversar pela primeira vez com a supervisora, a qual mostrou-se muito disponível para colaborar na pesquisa. A mesma também comentou que tem uma professora muito boa no I ciclo – a professora Cristina. Segundo Ana, essa professora faz elefante colorido, se as referências dizem que eles têm dificuldade nas cores. A professora também trabalhava coordenação, fazia brincadeiras... muito boa! (Diário de Campo, 08/08/2016).

Ao encontro dessa visão de EF, a supervisora da EMEF Beta salientou que

considera a EF muito importante; disse, inclusive, que deveria ter todos os dias, pois tem crianças que não conseguem correr, como conseguirão segurar o lápis? Segundo ela, havia um professor de EF (que hoje se encontra na secretaria de escola), que foi professor “dela” no I ciclo – entende-se, um docente que atuou como especializado de EF em uma turma na qual ela também era docente, na condição de referência. Conforme sua narrativa, esse professor era muito bom, pois fazia os/as estudantes correrem, saltarem... (Diário de Campo, EMEF Beta, 09/03/2017).

Diante dessa conjuntura, importa pensar que essas discursividades que atravessam a cultura docente também produzem verdades sobre a Educação Física a ser trabalhada no I ciclo. No espaço alfabetizador, “a psicomotricidade é bem vista na escola” (Entrevista, Felipe, 09/12/2016), bem como as propostas pautadas na abordagem desenvolvimentista. Sendo a abordagem desenvolvimentista e a abordagem psicomotora fundamentadas em conhecimentos da psicologia, essas perspectivas convergem aos conhecimentos da psicologia que foram sendo instituídos como fundamentação das práticas de ensino no I ciclo e na sua influência nos modos de pensar os estágios de aprendizagem em níveis de escrita, por exemplo, propostos por Emília Ferreiro.

Em parte, essas ideias vão ao encontro dos estudos acerca da EF nos anos iniciais. Quando realizei a revisão das produções acadêmicas com os descritores “educação física” e “anos iniciais”, constatei que boa parte dos trabalhos que abordam a EF nos anos iniciais têm como temática os conteúdos e estratégias de ensino desenvolvidos nas aulas. Em sua maioria, esses estudos revelam a forte vinculação da Educação Física nos anos iniciais com a psicomotricidade e o desenvolvimento motor (FREIRE; GODA, 2008; ARAUJO, 2012; GOMES *et al.*, 2013; SILVA, 2015; SILVEIRA, 2010; XAVIER, 2011).

Retomo que a psicomotricidade visa uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos das crianças e valoriza seu processo de formação integral, considerando o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo em detrimento do simples ato de executar um movimento. Trata-se de uma abordagem que passou a incluir os conhecimentos da psicologia nos conhecimentos do movimento humano. Essas ideias foram disseminadas após a promulgação Lei nº 5.692/71, que recomendava para a Educação Física nos anos iniciais o desenvolvimento integral da criança atrelado ao desenvolvimento de coordenação motora, percepções espaciais e temporais, lateralidade, entre outras capacidades que contribuiriam para a

alfabetização. Conforme González e Schwengber (2012), a EF foi considerada uma das soluções para inúmeros problemas que levavam ao fracasso da educação nacional, em especial ao fracasso da alfabetização (p. 21). A abordagem desenvolvimentista, que apresenta como objeto de estudo da EF o movimento humano, também se fundamenta em estudos da psicologia. Nessa proposta, é trabalhada a aprendizagem dos movimentos.

Sabe-se que a história da EF na escola é permeada pela chamada crise de identidade, e hoje as produções relacionadas à EF escolar dispõem de diferentes abordagens que fundamentam o modo como pensar e trabalhar a EF na escola, entre elas a abordagem saúde renovada, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipadora, desenvolvimentista e psicomotora. Em relação às diretrizes nacionais, entende-se que a EF tem como finalidade na escola tratar do conhecimento denominado de cultura corporal. Diante dessas possibilidades, as abordagens que bebem das teorias da psicologia, nos contextos estudados, parecem mais legitimadas a serem trabalhadas no I ciclo.

Nesse âmbito, penso ser importante refletir que, conforme circula nos contextos estudados, parece haver abordagens e práticas que são mais legitimadas nos anos iniciais, e isso pode produzir o “bom” docente de EF e o “mau” docente e/ou produzir identificações ou não por parte dos/as docentes especialistas em relação ao trabalho esperado no I ciclo.

Conforme Foucault (2014), a fim de manter a ordem do discurso, alguns ditos são interditados, outros sancionados. Nas palavras do filósofo: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9). Ao encontro disso, entendo que muitas falas da professora Cristina são sancionadas na escola na medida em que convergem com a regularidade da cultura docente do I ciclo. Quando Cristina propõe a realização de olimpíadas para o I ciclo²⁸, por exemplo, ela deixa bem claro que se trata de uma atividade de integração.

“Vocês sabem, trabalho com integração, cooperação, não com competição”. As professoras sacudiram a cabeça, concordando com a fala da Cristina e apoiaram a realização das atividades propostas. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 01/09/2016).

²⁸ Essa ideia se deu devido à realização dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro.

Em contrapartida, algumas falas são interditas, como a proposta de Felipe de inserir lutas na gincana do dia das crianças. Aliás, as lutas também foram interditas do boletim trimestral de suas turmas do I ciclo. Explico:

em conversa com a supervisora Ana, perguntei se era possível que ela me mostrasse alguns planos trimestrais do I ciclo. Ela disse que não tinha planos, mas sim os objetivos que os/as professores/as colocavam trimestralmente no boletim das turmas. Foi então que ela me contou que, no semestre anterior, o professor Felipe colocou lutas dentre os conteúdos trabalhados, mas ela tirou as lutas do boletim. (Diário de Campo, EMEF Alfa, 04/01/2017).

Lutas, no campo de disputas do currículo do I ciclo, é, portanto, um conhecimento interdito, fora da ordem do discurso.

Compreendo que no espaço alfabetizador, em que se avalia os/as alunos/as por níveis de escrita, em um ciclo em que se espera que ao final dele as crianças estejam alfabetizadas, a Educação Física que ganha força é aquela pautada na abordagem desenvolvimentista, que também trabalha a partir de estágios de desenvolvimento, e também as atividades psicomotoras, que não conferem identidade à Educação Física, mas ao trabalhar lateralidade, organização espacial e motricidade fina, corroborando com a alfabetização. Ademais, atividades lúdicas, de integração, são mais bem vistas em detrimento de atividades competitivas. Ainda, as lutas – que compõem o rol das manifestações da cultura corporal – constituem uma manifestação interdita na escola. Tais elementos corroboram para que algumas professoras sejam consideradas boas enquanto, em contrapartida, outros elementos são interditados, segregados.

5.3.1 O trabalho docente de Educação Física no ciclo alfabetizador

Desde a primeira seção desse capítulo analítico, venho argumentando que há certas regularidades nas falas das professoras, supervisoras e demais trabalhadoras do I ciclo em relação a esses/as estudantes, o que me parece engendrar um conjunto de práticas, como as rotinas edificadas, as organizações e hierarquizações do coletivo doente. Ao tratar dessas questões, busquei sinalizar como se posicionavam os/as especialistas de EF nesse contexto, compreendendo que essas questões interpelam sua docência, constituindo, portanto, seu trabalho docente. Nesta última seção, retomo algumas questões já apontadas a fim de esclarecer as

ações empreendidas pelos/as docentes. Também aponto outros elementos que compõem a docência de Cristina, Manuela e Felipe.

Inicialmente retomo que, no que tange os costumes e práticas compartilhados na cultura docente da EMEF Alfa, Cristina costumava ficar junto às professoras referências, sentava-se com elas na mesa grande da sala dos professores, compartilhava a cuca nas quintas-feiras, mesmo sendo “*fit*”, participava das conversas pessoais, comprava cosméticos vendidos na escola. Nas reuniões, também costumava ficar junto às referências, que se sentavam quase sempre no mesmo canto da biblioteca.

Em contrapartida, nessa mesma escola, Felipe mostrava-se à margem do grupo. Na maioria das vezes, ficava em pé tomando seu café, durante o intervalo, ou sentava-se em um sofá individual localizado ao lado da porta. Nas reuniões, também não ficava junto ao grupo do I ciclo, sentava onde havia lugar disponível.

Na EMEF Beta, não percebi nenhum movimento de proximidade tampouco de distanciamento de Manuela no coletivo docente do I ciclo. Durante os intervalos, na sala dos professores, Manuela interagiu com diferentes docentes e funcionários/as, sem mostrar mais afinidade com algum grupo especificamente. Aqui, cabe sinalizar uma questão importante acerca dessa docente: Manuela era fortemente engajada politicamente. Essa professora tem uma trajetória marcada pelo seu envolvimento no diretório acadêmico da faculdade de Educação Física da UFRGS. Conforme sua fala na entrevista, essa experiência proporcionou que ela estivesse à frente de debates, manifestações, experiências que ela considera importantes para poder atuar como docente à frente de uma turma. (Entrevista, Manuela, 29/12/2016). Isso é importante ao explicar sobre seu envolvimento com grupo, pois essa identidade política lhe posicionava em muitos momentos a frente de organizações de manifestações políticas na escola.

Em relação às rotinas, Manuela e Cristina apresentavam rotinas em conformidade com a organização da maioria das professoras desse ciclo. Circulavam com as crianças em fila pela escola, faziam a chamada no início da aula, estruturavam as atividades com sequencialidade progressiva (parte inicial, principal, final). Mas outras particularidades as diferenciam: Manuela, após fazer a chamada, realizava a prática meditativa, depois explicava as demais atividades da aula. Quando estava no pátio, usava o apito como código a fim de parar as atividades e/ou reunir os/as estudantes em círculo. No final da aula, retornava à sala de aula,

realizava novamente a prática meditativa. Cristina, após realizar a chamada, descia com os/as alunos. Ao chegar no espaço da aula, organizava os/as alunos/as em círculo e realizava alongamentos; posteriormente, realizava uma brincadeira ou roda cantada como forma de aquecimento, em seguida dava continuidade às propostas principais da aula. Depois retornava para sala e esperava a professora referência chegar.

Diferentemente dessas professoras, Felipe não mantinha uma rotina. Não tenho como afirmar práticas que ele costumava realizar, mas sim, as que ele não costuma realizar – em comparação às práticas cotidianas da maioria das professoras. Assim, destaco que Felipe não se dirigia às salas de aula do I ciclo. Na maioria das vezes, as professoras referências desciam da sala com a turma e ficam no pátio esperando pelo professor. Muitas vezes, não realizava a chamada, o que é um ato comum a quase todos/as docentes, independentemente do ciclo. Esse professor, também não costumava relatar às referências questões relacionadas ao comportamento dos/as alunos – o que, reitero, é um dos elementos de troca entre especialistas e referências, em ambas as escolas. Felipe, quando tirava algum aluno da aula, costumava recorrer ao coordenador de turno.

Em relação às aulas de Educação Física, no que tange os conteúdos e intencionalidades pedagógicas, Manuela, Cristina e Felipe afirmaram na entrevista que os planejamentos eram realizados por elas e por ele, não havendo planejamento coletivo. Assim, competia às/ao docente elaborarem os objetivos e selecionar os conteúdos trimestralmente. Nesse sentido, observaram-se práticas diversas por parte das/o docentes.

Com a turma do 1º ano do I ciclo, Manuela costumava fazer atividades de aprendizagem motora de lateralidades; na maioria das vezes por meio de circuitos. A professora também confeccionava cartazes entre outros materiais para estimular as crianças na realização das atividades. Com as turmas do 2º e 3º ano do I ciclo, a professora trabalhou ginástica e brincadeiras populares. Ainda, em ambas as turmas, Manuela trabalhava, ainda, práticas meditativas.

Em relação a Felipe, parte das aulas que acompanhei desse professor, foram realizadas na pracinha, as chamadas aulas livres. Em algumas vezes, foram realizados jogos pré-desportivos, explorando estratégias individuais e coletivas. Algumas atividades de combate, jogos de oposição, também foram explorados nas turmas A30.

Cristina trabalhava muitas atividades em circuito, explorando as habilidades motoras, tais como: rolar, rebater, saltar, quicar. Também trabalhava rodas cantadas e brincadeiras populares. Realizava, ainda, muitas atividades trabalhando organização espacial, lateralidade. Ainda, alguns conteúdos que destoam da perspectiva anterior, como jogos africanos e danças, foram trabalhados.

Diante do exposto até então, compreendo que Cristina constitui sua prática docente atrelada às discursividades relacionadas à infância, bem como às expectativas relacionadas à EF no I ciclo. Ademais, compartilha outros signos partilhados na cultura docente – é feminina, senta-se na mesa grande da sala dos professores, partilha a cuca, partilha conversas pessoais.

Felipe, no entanto, não partilha de muitas práticas da cultura docente. Ainda, propõe conteúdos que fogem da ordem do discurso. Não se pauta em vertentes da EF que bebem da psicologia. Entendo que essas divergências discursivas interpelam suas ações, posicionando-o à margem não somente na sala dos professores, mas nas tomadas de decisões coletivas.

Manuela constitui sua docência atrelada em parte às normas do I ciclo, realizando filas, desenvolvendo aprendizagens motoras, elaborando cartazes e materiais diferenciados para “os pequenos”, respeitando os espaços representados pelas referências - apaga o quadro quando escreve, pede licença para entrar na sala de aula, no final da aula diz para a referência se a turma foi “bem” ou “mal”. Por outro lado, propõe atividades diferenciadas daquelas consagradas na escola; faz meditações, conversa com os/as alunos/as sobre política²⁹, “desrespeitando” a ingenuidade das crianças.

Visto isso, penso que a cultura docente interpela fortemente a docência de EF no I ciclo. Seja resistindo às normas, sujeitando-se a elas, ou adequando-se a elas em parte, mesmo sem perceber. Isso produz consequências no modo como serão sancionados ou interditados nas tomadas de decisões coletivas e na vivência com grupo.

²⁹ Refiro-me, especificamente, a uma situação ocorrida durante as eleições para direção na escola. Na ocasião, a professora especialista estava com um adesivo de uma chapa colado em sua roupa. A professora referência, porém, estava com o adesivo da chapa adversária. Quando Manuela entrou na sala de aula, os/as alunos/as começaram a comentar sobre aquilo. Foi então que Manuela começou a conversar sobre política, sem mencionar nenhuma chapa. A professora referência retornou à sala, pois havia esquecido algo, e um dos alunos sugeriu realizarem uma votação na sala. Nesse momento, a professora referência vetou a votação e disse que ali não era lugar para falar de política. No entanto, depois que ela foi embora os/as alunos deram continuidade à votação. Ganhou, na sala de aula, a chapa que a professora referência apoiava.

6 ENTRE A SALA DE AULA E A RUA: ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS NAS EMEFS

Caminhando e cantando
 E seguindo a canção
 Somos todos iguais
 Braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas
 Campos, construções
 Caminhando e cantando
 E seguindo a canção

Vem, vamos embora
 Que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora
 Não espera acontecer

Pelos campos há fome
 Em grandes plantações
 Pelas ruas marchando
 Indecisos cordões
 Ainda fazem da flor
 Seu mais forte refrão
 E acreditam nas flores
 Vencendo o canhão”

(Geraldo Vandré – “Pra não dizer que não falei de flores”³⁰)

Durante o período em que realizei o trabalho de campo, de agosto de 2016 a março de 2017, inúmeros acontecimentos de ordem política ocorreram. A saber, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a aprovação da PEC 241³¹ – identificada nas manifestações como “PEC da morte”, a proposta de reforma da previdência, o projeto de regulamentação da terceirização... Certamente todos esses acontecimentos causarão bastante impacto na sociedade, bem como nas escolas públicas – única instituição pública gratuita obrigatória que atua diretamente com as famílias, suas demandas e mazelas nesse contexto desigual. Não obstante, para

³⁰ Trata-se de uma música que se tornou um hino do movimento civil e estudantil contra a ditadura militar no final da década de 1960.

³¹ Esse Projeto de Lei limita gastos públicos pelos próximos 20 anos.

além dessas medidas em nível macrossocial, as instituições escolares também sofreram ataques. Ainda em 2016, foi imposta a reforma do Ensino Médio e mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre também apresentou mudanças, com uma nova rotina escolar, apresentada pelo novo prefeito três dias antes do início do ano letivo.

Nesse cenário, durante o trabalho de campo, acompanhei o movimento dos/as trabalhadores/as da educação, bem como da comunidade escolar, contrários às mudanças que vêm ocorrendo. Das discussões nas salas dos professores às manifestações junto à comunidade, foram expressivos esses momentos, tanto em relação à sua significação quanto em relação ao tempo cronológico, sendo este último elemento, um fator que quero aqui tratar.

Expressões como “pagar hora”, “pagar a greve”, circulavam bastante pelas escolas, tendo em vista a necessidade de cumprir as horas aulas e os dias letivos não trabalhados durante a greve ocorrida no primeiro trimestre de 2016, somada às inúmeras manifestações contra as medidas políticas ocorridas em 2016 e 2017, citadas anteriormente. Por conta disso, em muitos momentos na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, foi discutida a carga horária e foram elaborados novos arranjos de períodos – diminuindo ou aumentando em alguns dias, trabalhando nos sábados, criando propostas diferenciadas para dar conta das horas determinadas pela legislação. Nesse contexto, parecia-me que nas escolas os/as professores/as estavam sempre com um sentimento de dívida, “se virando nos 30” – como disse a professora referência Maria, não para lidar com as situações inusitadas do I ciclo, mas sim para lidar com os muitos atravessamentos políticos que cortaram as escolas e as comunidades.

Isso posto, quero frisar que as escolas municipais de Porto Alegre, embora localizem-se (em sua maioria) nas zonas extremas, periféricas da cidade, e estejam distantes dos olhos de boa parte da população que tem maior empoderamento econômico-social, não estão à margem dos acontecimentos políticos. Ao contrário, sofrem diretamente com essas mudanças, pois muitas pessoas dessas escolas, as quais também usufruem e dependem dos serviços públicos de saúde, por exemplo, são as que mais sofrem com as precarizações da oferta pública de serviço. Longe de serem submissos, como se tem no imaginário popular, boa parte das pessoas da periferia não tem nem condições, nem instrumentalização para refletir, para lutar por justiça social. Ademais, aqueles que lutam, que se manifestam, como presenciei na

EMEF Beta – localizada em um morro de Porto Alegre – não ganham visibilidade da mídia.

Nesse contexto perverso, ter esperança nos pequenos, educar com amor, talvez seja bem mais seguro mesmo, e um tanto acalentador. Acreditemos nas flores vencendo o canhão.

7 PALAVRAS FINAIS

Durante o trabalho de campo, busquei conhecer a cultura escolar das EMEFs Alfa e Beta, sobretudo experienciando a cultura particular do I ciclo. Nessa vivência, algumas questões me eram habituais, haja vista minha proximidade como docente dessa etapa de ensino. Lançando mão das palavras de Nietzsche, “o que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de ‘conhecer’, isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, ‘fora de nós’”. (NIETZSCHE, 1882, p. 222). À luz dessas ideias, durante o trabalho de campo, num contexto que me parecia habitual, foi difícil ver como problema, como fora de mim, algumas questões. Outras, no entanto, saltavam-me aos olhos, na medida em que corroboravam com questões já cristalizadas por minha parte, em relação ao coletivo docente do qual eu fazia parte como professora de EF. Assim, percebi o quanto eu mesma estava atravessada por crenças e valores acerca da escolarização na etapa inicial.

Nesse dilema, duas questões foram chamando minha atenção: a primeira delas diz respeito aos/às discentes e aos padrões de conduta, nem sempre visíveis, que circulam na cultura escolar a respeito da docência no I ciclo. Outro aspecto que destaco é o currículo do ciclo alfabetizador, compreendendo que o currículo produz sujeitos.

Esboçando uma síntese dessas discussões, argumentei que há uma retórica de enunciados relacionados à docência com os pequenos, a qual engendra um conjunto de práticas. Educar com amor, ser firme, elaborar diferentes atividades festivas diferenciadas para as crianças no decorrer do ano compõem a docência nessa etapa. Ainda, no cotidiano do coletivo docente – formado majoritariamente por mulheres –, muitos rituais são partilhados como conversas íntimas, compras de roupas íntimas na escola, bem como de produtos cosméticos. Outrossim, essas discursividades sobre infância (que têm seu reflexo também nas diretrizes que regem o ensino, que, por sua vez, reafirmam modos de pensarmos boas e más organizações pedagógicas na escola, as quais produzem representações acerca da docente referência, por exemplo, e interpelam nas subjetividades docentes) estabelecem hierarquias no coletivo docente, instituindo docentes mais autorizadas a falar, pensar e decidir sobre a turma.

Em relação às questões pedagógicas, no I ciclo são priorizados a

alfabetização e o letramento. Há forte cobrança para que as crianças estejam alfabetizadas ao final desse ciclo, sendo isso um dos parâmetros para avaliar se a criança será retida ou não. Visto isso, argumentei, e reiterei aqui, sobre a necessidade de reconhecer a diversidade dos/as discentes na escola e a pluralidade de saberes e de culturas que constituem a sociedade. Nesse ciclo alfabetizador, o entendimento da Educação Física que parece ser mais legitimado nas escolas pesquisadas pauta-se pelas vertentes psicomotoras e desenvolvimentistas; ainda, atividades lúdicas, cooperativas, são mais bem vistas do que as competitivas. Por conta disso, alguns conteúdos fora desta ordem são interditados e, por conseguinte, isso pode interditar e segregar os docentes que se opõem às normas.

Penso que essas questões podem dar pistas para a compreensão de como se constitui a docência de EF no I ciclo na medida que esta não é uma construção natural, técnica – como indica o documento orientador da SMED –, mas uma constituição de docência atravessada por um entrecruzamento de discursos que circulam na cultura escolar, sobretudo nas discursividades relacionadas à infância

Por fim, compreendendo que somos interpelados por aquilo que nos narram, quero narrar minha dificuldade em muitas das palavras lançadas nas discussões anteriores. Está na ordem do impossível dimensionar como serão tomadas as palavras aqui proferidas e as ideias que tentei articular com elas. Mas ao lê-las, espero que essas sejam tomadas como possibilidade de compreender o quão enigmática é a docência no I ciclo. O modo como os/as docentes constituem seu trabalho ultrapassa a visualização material daquilo que realizam cotidianamente. Um entrecruzamento de discursos institui posições, forja representações, interpela as subjetividades, produz identificações, estabelece hierarquias.

Diante desse entendimento, saliento que ao compreender que não existem verdades a priori, as considerações feitas aqui são transitórias, a partir das minhas interpretações num espaço-tempo. Ressalto, ainda, que ao esboçar alguns discursos que se entrecruzam no contexto escolar e instituem modos de ser, agir e pensar a docência com “os pequenos”, busquei também ao dar o devido valor àquilo que constitui os modos de viver, o que me conduz a respeitar e entender as condições de possibilidade que levam as professoras e os professores a tomarem certas posições, sem julgamentos ou pretensão de polarizar como bom ou ruim o modo como trabalham. Ao contrário, pelo que vi, ouvi, sobretudo pelo que senti nesse percurso da pesquisa, na caminhada junto às professoras pela escola e pela

rua, considero admirável o modo como vivem essas docentes, as quais têm que “se virar nos 30” para dar conta das demandas, das pressões externas à escola, das expectativas da sociedade e de todas as representações nas quais estão imersas.

Ademais, compreendendo que verdades são construídas num dado tempo histórico e não são fixas, bem como as identidades dos sujeitos. Penso que ao sinalizar alguns regimes de verdade e seus efeitos, é possível pensar em linhas de fuga: novos modos de ver, pensar e se posicionar como docente no I ciclo com os/as “pequenos”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez, 2013.

ARAUJO, S. N. O Tempo e o espaço da Educação Física em escolas da Rede Municipal de Guarani das Missões/RS. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 24, n. 39, p. 25-35, dez. 2012.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: 1981.

ASSIS, A. D. Relato de experiência da prática pedagógica em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **FIEP BULLETIN**, Foz do Iguaçu, ed. especial, v. 85, 2015.

_____. **Educação Física em cena: Atravessamentos de gênero nas aulas**. Porto Alegre: 2015. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ASSIS, A. D.; PONTES, M. F. P. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 113-123, set. 2015.

_____. Possibilidades de organização curricular da educação física na escola: articulando saberes através de temáticas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, 4., 2015. Lajeado. **Anais...** Lajeado: Ed. Univates, 2015.

AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: Desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P. (Org.). **Democracia e Utopia na Escola cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. A democratização da Educação e os desafios da inclusão com qualidade. In: RODRIGUES, C. C.; AZEVEDO, J. C.; POLIDORI, A. M. (Org.). **Os desafios na escola: olhares diversos sobre questões cotidianas**. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2010.

BARRETO, E. S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOSSLE, F. **“O Eu do Nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2008.

BRACHT, V. et al. Educação Física escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr/jun., 2011.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529/46. Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out.2016

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61**. Brasília, 1961. Disponível em: Acesso em: 15 jun.2016

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/71**. Brasília, 1971. Disponível em: Acesso em: 15 jun.2016

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 15 jun.2016

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 10 jan.2017

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: Acesso em:

_____. **Lei nº11.274 dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. 2006. Disponível em: Acesso em: 15 jun.2016

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 15 jun.2016

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4/2008. **Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=715-parecer4-200208-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan.2017

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: 10 jan.2017

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BOSSLE, F. **“O Eu do Nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2008.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v 1.

BUJES, M. I. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. v. 1, p. 181-199.

BURKE, M. L. G. P. Educação das Massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, D. G.; HILDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 53-66.

CÂMARA, T. C. B. **Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: A formação de professores que valoriza o ser**. Natal. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA A. F; CANDAU V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Ser professor/a Hoje: novos confrontos entre saberes, cultura e prática. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

CHAVES, M. W. As relações entre a escola e os alunos: um história em transformação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 4, n 4, p. 1149-1167, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45958/34986>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000

_____. Na diversidade cultural uma docência artística. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17, mai./jul., 2001.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, C. S. **Prática Pedagógica de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso**. São Carlos: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COSTA, J. R. M. **A pedagogia nas malhas de discursos legais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 37-68.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago., 2003, p. 36-61.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: ALTHOFF, C. R.; ELSEN, I.; NITSCHKE, R. G. (Org.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa-livro Editora, 2002.

FONSECA, D. G. (In)disciplina na escola: desafios e perspectivas. In: RODRIGUES, C. C.; AZEVEDO, J.C.; POLIDORI, A. M. (Org.). **Os desafios na escola: olhares**

diversos sobre questões cotidianas. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2010.

FONSECA, D. G et al. Vamos abrir a caixa? Um estudo sobre as aulas de educação física com professoras unidocentes. **Didática Sistemica**, v. 1, n. 1, Edição especial, p. 20-274, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. 21. ed. São Paulo: Graal, 2006.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2014.

FRAGA, A. B. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, nov. 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Corpo, Identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação física de Corpo Inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, J. B.; GODA, C. Fabricando as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 11-134, jan./abr.,2008.

GARCIA, M. M. A. A docência no discurso das pedagogias críticas. In: HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002, p. 130-170.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas perspectivas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOELLNER, S. et al. Pesquisa Qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOMES, N. C. et al. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência**, ano 25, n. 41, p. 305-320, dez. 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2, p. 112-181.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Prática Pedagógica em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Eldebra, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da condição pós-moderna. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do Trabalho docente. **Currículo sem fronteira**, v. 9, n. 2, p.100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

HYPÓLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulamentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infâncias, cultura e formação. In: SARMENTO, M. ; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v.1, p. 163-189.

KLOVAN, C. F. **Perspectiva de professores sobre o Ensino por Ciclos de Formação em Porto Alegre**: Uma análise sociológica da implantação e do momento atual. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LEITÃO, A. S. P. **Desenhos animados televisivos, ética e Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: diálogos possíveis.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, abr. 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos 'caminhos' de pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir – de um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. v. 1, p. 23-44.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 23, p.156-168, mai./ago. 2003.

NARODOWISKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. A infância e a construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física.** Porto Alegre: Editora da UFRGS; Sulina, 1999. p. 61 – 93.

NIETZSCHE, F. **A gaia e a Ciência.** Lisboa: Guimarães Editora, 1882.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Proposta política educacional para organização do ensino e dos espaços-tempo na escola municipal. Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 9, dez/1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Referenciais Curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2011

_____. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Documento Orientador 2016**. Porto Alegre, 2015.

RAMOS, T. **“Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!”**: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAYÃO, M. C. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238.

SILVA, F. F.; MOURA, S. E. W. B; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: um retrato da prática dos professores de educação física na Rede Pública Municipal de Cuiabá. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, T. T. (Org. e trad.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, R. M. H. O que professoras/es do ensino fundamental “devem” saber sobre leitura e alfabetização? Uma análise de questões de concursos públicos. 28ª **Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2005.

SILVEIRA, S.R. **Aquisição de habilidades motoras na Educação Física escolar**: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOMMER. L. H. A ordem do discurso escolar. 28ª **Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2005.

SOUZA, R. F. de. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do final do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.35-84.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRAVERSINI, C. S. Por que interditamos a reprovação escolar? **NH na escola**. Novo Hamburgo: Grupo Sinos, n. 2, sábado, 19 abr. 2008.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, p. 141-158, 2009.

TRAVERSINI, C. e S.; BALEM, N.; COSTA, Z. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes** - 20 a 22 de agosto de 2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UBERTI, L. **Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. In: _____. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62- 139.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências da sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p.161-76, jul./dez, 1996.

_____. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, jan./jun. 2003.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. (Org.) **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.161-76.

XAVIER, C. R. R. Professor de educação física no ensino fundamental: saberes, concepções e sua prática docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p.345-358, jan./mar. 2014.

XAVIER, R. F. C. **Caracterização do desempenho em leitura, escrita e lateralidade em escolares do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WILLIS, P. **Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1991.

WITTIZORECKI, E. et al. Pesquisar Exige Interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, 2006.

WITTIZORECKI, E. 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**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Mudanças Sociais e o Trabalho Docente do Professorado de Educação Física Na Escola De Ensino Fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento

Humano) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

ANEXO A – Carta da Secretária Municipal de Educação para apresentação nas escolas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



Ofício nº: 2169/ 2016

Porto Alegre, 22 de junho de 2016.

Prezado(a)s membro(a)s da Equipe Diretiva,

Ao saudá-lo(a), informo que a mestranda **Amanda Dória de Assis**, da ESEFID/UFRGS, gostaria de proceder em pesquisa na sua escola concernente a seu projeto **O trabalho docente do professor de Educação Física no primeiro ciclo: um estudo em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**, e que está autorizada a fazê-lo com a devido aval desta Coordenação. Salientamos, no entanto, que a aprovação final é prerrogativa da Direção da escola.

A mestranda firma compromisso de retorno de sua pesquisa à escola assim que findá-la.

Atenciosamente,

Vítor Alexandre Ribeiro

Coordenador Adjunto do Ensino Fundamental e Médio

Às EMEFs de escolha da pesquisadora.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional

Nome da Escola: _____

Nome do (a) Diretor (a): _____

Endereço _____

Declaro que a pesquisadora Amanda Dória de Assis está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: O trabalho docente do professor de Educação Física no primeiro ciclo: um estudo em escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Planos de Aula, além de realizar observações e entrevistas com os professores colaboradores.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes 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.

Data

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre o trabalho docente do professor de Educação Física no primeiro ciclo. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo: Compreender como os professores de educação física do I ciclo de ensino constroem seu trabalho docente no primeiro ciclo.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a serem realizadas em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do

Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestranda: Amanda Dória de Assis

E-mail: doria-amanda@hotmail.com

Amanda Dória de Assis
(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada**Entrevista N°:** _____**Data da Entrevista:** ____/____/____**Horário de Início:** _____ **Horário de Término:** _____**Local da Entrevista:** _____ **Tempo de Duração:** _____**Nome do (a) Colaborador (a):** _____**Conclusão Graduação:** _____ **Conclusão Pós-Graduação:** _____**Tempo de Trabalho Docente:** _____ **Tempo de Trabalho na Rede Municipal:** _____**Tempo de Trabalho na Escola** _____ **Regime de trabalho:** _____

- 1) Fale um pouco sobre a sua escolha pela Educação Física, sempre quis ser professor/a de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?
- 2) Como foi a sua chegada nesta escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente, trabalha em outros locais?
- 3) Como é dar aulas para os/as estudantes do primeiro ciclo? Tu que escolheste ser professor/a deste ciclo? Já tinhas experiência com crianças?
- 4) Quais as dificuldades no trabalho com esta etapa de escolarização?
- 5) Como é a tua relação com as professoras referências? E com os demais professores especialistas?
- 6) Em relação aos conselhos de classe e reuniões pedagógicas do primeiro ciclo, todos docentes especializados participam? Como tu te vês nesses espaços?
- 7) E com os demais professores/as da EF que não trabalham nesse ciclo? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?
- 8) Como tu analisas a organização do trabalho docente no primeiro ciclo?

APÊNDICE D – Produções Acadêmicas sobre EF nos anos iniciais

Quadro 1: Levantamento de produções realizado na Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações.

Título/Autor	Nível	Ano
LEITÃO, Arnaldo S. P. Desenhos animados televisivos, ética e Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: diálogos possíveis.	Mestrado	2011
COSTA, Cátia, S. Prática Pedagógica de Uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso	Mestrado	2013
Matsumoto, Mariana, H. O ensino Aprendizado do Gesto na aula.	Mestrado	2009
PELEGRINI, Thiago. A revista brasileira de ciências do esporte e a revista stadium: materialidades, estratégias editoriais e representações (1979-1986).	Mestrado	2014
ZANCAN, Silvana. Estágio Curricular Supervisionado e Qualidade da Formação do Licenciado em educação física.	Mestrado	
CÂMARA, Tereza C.B. Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: A formação de professores que valoriza o ser.	Mestrado	2005
SOUZA, Rita de Cássia. Sujeitos da Educação e práticas disciplinares: Uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da revista do ensino (1925 - 1930)	Mestrado	2001
XAVIER, Regina F. C. Caracterização do desempenho em leitura, escrita e lateralidade em escolares do ensino fundamental.	Mestrado	2011
FREITAS, Adriana O. Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.	Mestrado	2009

Quadro 2: Levantamento realizado nos periódicos com qualis A2,B1, B2, B3.

Periódico	Quantidade de artigos
Motriz	0
Movimento (UFRGS)	2
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	0
Pensar a prática	5
Motrivivência	4